

P. Ruiz Amado, S. J.

LA EDUCACIÓN FEMENINA







~~253~~

1218

JE 10/211

LA EDUCACIÓN FEMENINA

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

POR EL

P. RAMÓN RUIZ AMADO, S. J.

- I. — LA EDUCACIÓN MORAL.
 - II. — LA EDUCACIÓN DE LA CASTIDAD.
 - III. — LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.
 - IV. — LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.
 - V. — HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA.
-

LA EDUCACIÓN HISPANO - AMERICANA

REVISTA MENSUAL DE PEDAGOGÍA TEÓRICA Y PRÁCTICA

≡ SUBSCRIPCIÓN ANUAL ≡

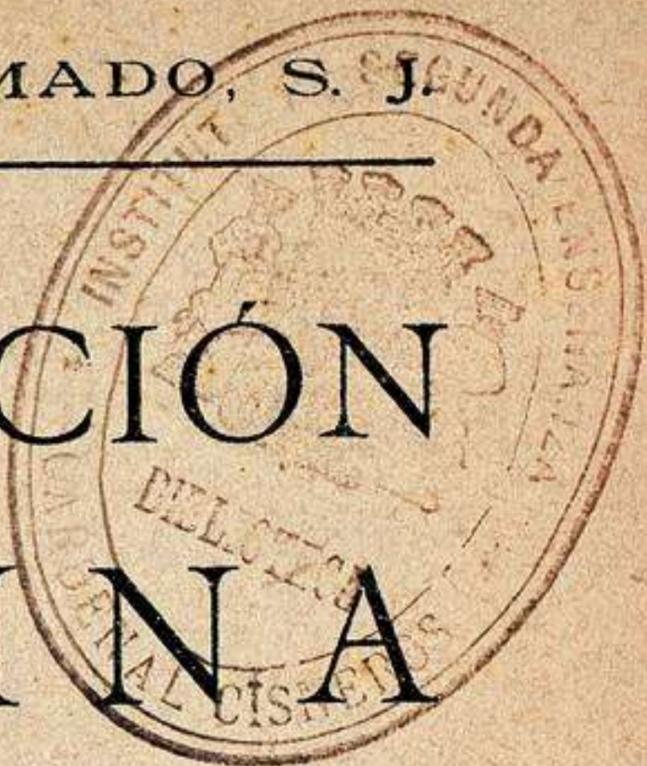
España	3 pesetas.
Fuera de España	5 francos.

Administración: COLEGIO DE SAN IGNACIO, BARCELONA - SARRIÀ

5610/211 270 1218 R.5535

P. RAMÓN RUIZ AMADO, S. J.

LA EDUCACIÓN FEMENINA



BARCELONA □ 1912

LIBRERÍA RELIGIOSA

:: 20 - AVIÑÓ - 20 ::



APROBACIONES

NIHIL OBSTAT

El Censor

RAMÓN LLOBEROLA, S. J.

IMPRIMATUR

Barcelona, 7 de Junio de 1912

Por mandado de Su Excelencia Ilustrísima

DR. FRANCISCO MUÑOZ

Arcipreste - Secretario

IMPRIMI POTEST

JOSEPHUS BARRACHINA, S. J.

Praepositus provinciae Aragoniae

:: Reservados ::
todos los derechos

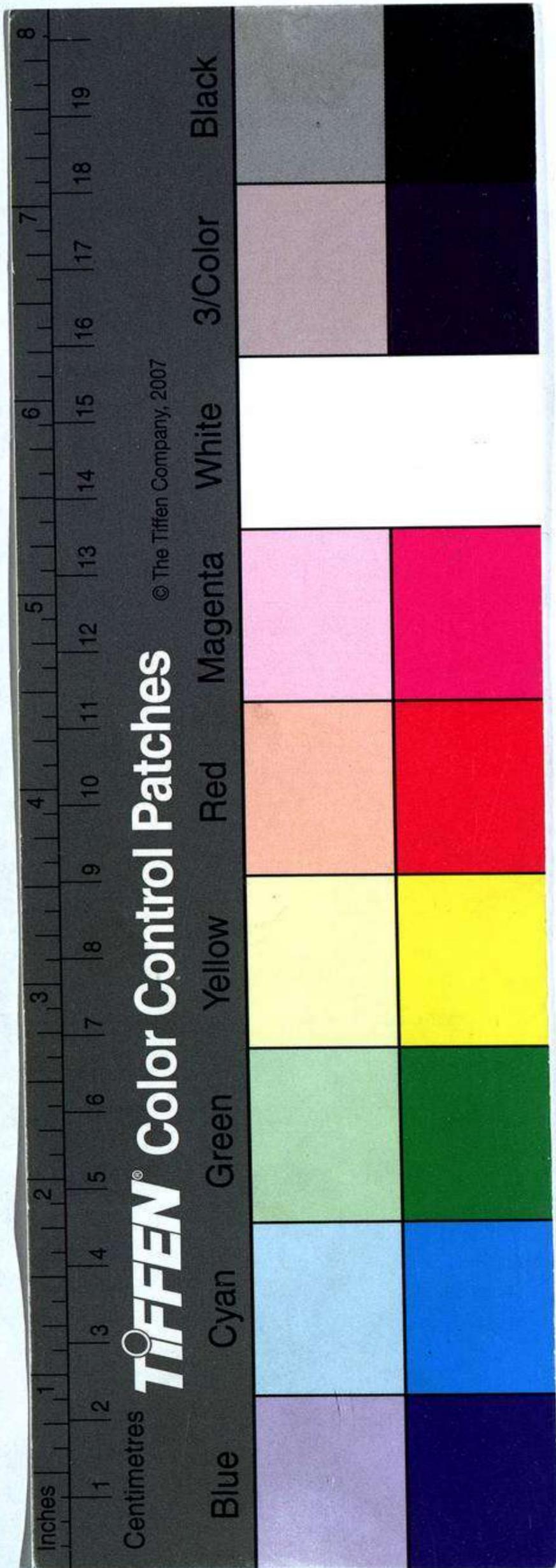
Sdad. Anón. La Neotípiá, Paseo de Gracia, 77, int. — Barcelona

PRÓLOGO

Pocas veces hemos dado á luz un libro con tan clara conciencia de su imperfección, como al imprimir el presente. Mas, con todo eso, no es sólo la benevolencia, que tenemos tan experimentada, de nuestros lectores, la que nos ha decidido á publicarlo.

Entendemos que es urgentemente necesario tratar la materia que forma su asunto, y que el hacerlo nosotros imperfectamente, podrá ser ocasión de que otros lo hagan mejor, estimulados por nuestra iniciativa.

Por otra parte, como hace poco tiempo hemos terminado la publicación de nuestros *Estudios pedagógicos*, podemos remitirnos á ellos para todo lo que no nos ha parecido conveniente particularizar en el presente tratado, el cual se limita á ofrecer *orientaciones* para la resolución de los



importantes problemas, planteados actualmente acerca de la educación femenina.

Pero, sobre todo, nos anima á salir á la pública luz con un tan incompleto bosquejo, el *no ir solos*; pues este trabajo no viene á ser sino el primer miembro de una *trilogía*, de la cual formará el miembro segundo un precioso libro sobre *La educación católica de las niñas*, fruto de la pluma y experiencia de una persona por muchos títulos recomendable, Superiora general de una Congregación docente de las que mayores méritos tienen adquiridos en la educación de nuestra juventud femenina.

Mientras, pues, se termina la impresión de dicha obra, sirva la presente para allanarle el camino, y dar una nueva prueba de nuestro fervoroso celo por encauzar la educación de la juventud de hoy, que ha de constituir la Patria de mañana.

Barcelona, Sarriá, Mayo de 1912

INTRODUCCIÓN

EL PROBLEMA

SUMARIO: El problema general de la educación. — Su resolución en otros tres. — El sujeto, el fin, los medios de la educación femenina. — Importancia de estos problemas para los padres, los legisladores, los ciudadanos. — Raíces del problema feminista. — Gravedad de este problema, como parte del problema social. — La educación femenina como contribución para resolverlo.

1. Tenemos dicho en otro lugar (1), que el *problema general* de la educación se puede reducir á la fórmula algebraica

$$Xz$$

llamando X la persona á quien queremos educar, y z el término ó estado adonde, por medio de nuestra consciente acción educativa, deseamos elevarla.

Porque, ¡pese á todos los *puristas* y abominadores del galicismo (abominación que tenemos

(1) *La Educación Hispano-Americana*, Enero de 1912.

por muy razonable, con tal que se contenga en sus justos límites), educar es *elegvar*; si ya no concedemos el noble dictado de *educación*, á la comunicación de hábitos, costumbres y convicciones que *rebajan* y embrutecen!

¡No: ésa no sería educación! El hombre abandonado al azar de las circunstancias, si no logra *elegvarse* á la altura que piden la dignidad de su naturaleza y la civilización propia de su época, queda, según la general estimación, *ineducado*; y si se eleva á ella por su propia industria, favorecido por circunstancias extraordinarias, se llama *autoeducado* (educado por sí mismo). Pero si, sujeto á influjos maléficós, su inteligencia se puebla de errores, su voluntad se abate hacia lo vil, y sus costumbres se hacen inmorales, todo el mundo le juzga rectamente por *maleducado*, por pervertido, por rebajado.

2. Ahora bien: convenido que educar es *elegvar*, el problema general de la educación se resuelve en otros tres:

¿Qué es lo que hay que *elegvar*?

¿Adónde se ha de *elegvar*?

¿Por qué medios hay que obtener esa elevación?

Lo que ha de ser elevado, es el *sujeto* de la educación.

El término hasta donde hay que elevarlo, es el *fin* de ella.

Los medios por los cuales esa elevación puede alcanzarse, constituyen el *arte* de la educación, que suele llamarse *Pedagogía*, y cuyo conocimiento es, hasta cierto punto, indispensable para todas las personas que, por estado ó profesión, se dedican á educar á sus hijos ó á los ajenos.

3. Mas comenzando por fijarnos en el *sujeto* de la educación, hallamos que no es siempre *homogéneo*; pues, unas veces es *masculino* y otras *femenino*. Y aquí el problema general de la Pedagogía comienza á bifurcarse, desde el momento que nos preguntamos: ¿hay diferencia *intrínseca* entre el *niño* y la *niña*, considerados como *sujetos* de la educación?

Y á ese problema se agrega inmediatamente otro; pues, aun cuando fallemos negativamente el primero; aun dado que admitamos ó demostremos, que el niño y la niña no ofrecen diferencias esenciales como *sujetos* de la acción educativa, todavía queda por averiguar, si es el mismo el término adonde hay que elevarlos, ó sea, el *fin* de la educación, en uno y otro caso.

Resueltos ambos problemas en un mismo sentido — en el que llaman ahora *feminista*, con más ó menos propiedad, pero con uso general-

mente admitido —, todavía resta discutir el problema tercero; es á saber: si por lo menos las diferencias *accidentales* que distinguen á la niña del varoncito, obligan ó persuaden á que sigamos diferente camino para conducirlos á ese fin *común*, que los feministas proponen á la educación de ambos.

4. Estos problemas han de preocupar, todavía más que á los *maestros*, á los *padres* y á los *legisladores*.

Ciertamente, el maestro ó la maestra, á quien se encomienda una escuela bisexual, no tiene más remedio que *prescindir*, hasta donde sea posible, de las incompatibilidades educativas de uno y otro sexo. Bien que, aun sobre ese *pie forzado*, le ayudará no poco el conocimiento de las diferencias pedagógicas de ambos, para atender, dentro de la *unidad* total, á diversificar en lo posible la acción educativa.

Pero sobre todo los *padres*, al ejercer la más augusta de sus prerrogativas: la de trazar el camino por donde han de elevarse sus hijos hasta las alturas de la educación perfecta; los *legisladores*, al intervenir, dentro de los límites impuestos al Estado por la Ley natural, en la educación pública de la juventud de su nación; y en las modernas democracias, todos los ciudadanos, en

cuanto por la *opinión* y el *sufragio* contribuyen al gobierno del país; han de tener muy presentes las sanas doctrinas acerca de un punto, más obscurecido por los acaloramientos de la pasión y el espíritu sectario, que de suyo — por lo menos en sus líneas generales —, verdaderamente abstruso y difícil.

5. Por ventura lo único que produce real dificultad y exige mucho más detenido estudio, es la mescolanza de *verdad* y de *error*; la amalgama de *justicia* é *injusticia*, que se halla en el fondo de los *programas* feministas.

Si la sociedad en que vivimos satisficiera *tolerablemente* las justas aspiraciones de la mujer, el *problema feminista* quedaría excluído, y seguramente no se hubiera suscitado, ó no hubiera conseguido perceptible resonancia.

Dadme una sociedad donde *todas* las jóvenes, á quienes cuadra el estado de matrimonio, encuentren un consorte digno de ellas; y todas las que no se inclinen á ese estado, sean dulcemente conducidas, por su piedad natural y cultivada, al estado religioso; ó dadme una organización económica, donde las llamadas *labores* femeninas puedan ser competente empleo y sustento de todas las mujeres, conforme á la clase social en que se han criado; y pongo punto final á este

principio de libro. La *educación femenina* no sería ya un *problema*. No habría más sino continuar en los rieles antiguos, ó volver á ellos donde se han abandonado, dejando que la hija se eduque al lado de su madre (que es su más seguro y natural amparo), aprendiendo de ella lo que ésta aprendió de la abuela, y lo único que mañana habrá de enseñar á sus hijas, si Dios se las da, ó á sus sobrinas si — como dicen — es el diablo quien se las procura.

¿Para qué queréis otra cosa? ¿Para que *una que otra* virago aspire á las Academias ó perore en las reuniones, donde la mandó callar el Apóstol de las Gentes? ¿Para que unas cuantas Mari-sabidillas vayan á aumentar los ya abarrotados escalafones de las carreras facultativas?

Eso no valdría la pena, y no podría jamás constituir un *problema feminista*, parte integrante — y no la menos espinosa — del problema social.

6. ¡Pero el *problema* existe, y de nada sirve disimulárnoslo!

No ha sido el mero deseo de dar á las facultades intelectuales de la mujer todo el desenvolvimiento de que son capaces, lo que ha motivado el movimiento feminista en el terreno de la educación, sino más bien la mudanza producida en

la vida industrial. La introducción de las máquinas y la revolución por ella producida en la industria, fueron quitando, una por una, á las mujeres, las tradicionales ocupaciones á que se dedicaban en el retiramiento de su hogar, y las empujaron á buscar otros empleos, en terrenos hasta ahora ocupados exclusivamente por los varones. De ahí ha nacido el ansia por alcanzar *igualdad* de derechos profesionales; y, como medio para realizarla, el deseo de obtener derechos *políticos*; y, sobre todo, de participar de una misma educación é instrucción y, para ello, de que se les abrieran todos los establecimientos de enseñanza patentes á los varones.

Y con estas razones industriales, se enlazan estrechamente otras causas *morales*. Pues, hasta tanto que el trabajo honrado no dé á la mujer lo indispensable para proporcionarse el sustento — según las costumbres de la clase social en que ha nacido —, á las tentaciones comunes á toda la naturaleza caída, se agregará siempre una cadena de hierro, capaz de arrastrar al abismo de la disolución á las desamparadas que no se sientan con alientos para el *martirio* de la miseria.

7. Si de esta suerte el problema de la educación femenina está enlazado con el *feminismo* como problema social, no es menos cierto que

por sí mismo constituye una contribución poderosa para llegar á resolverlo, y — por lo menos provisionalmente — es el único medio eficaz para procurar su resolución.

No que pretendamos confundir el problema feminista con el problema de la educación femenina. El primero tiene complejísimas raíces, que van mucho más allá del campo de la Pedagogía, y no podrán ser extirpadas por la educación, á lo menos por sólo su influencia *individual*.

Pero hasta tanto que Dios enfrena la tormenta, cuyo fin no está en mano del marinero, el marinero se provee de todas las jarcias conducentes para arrostrarla. Y por semejante manera, mientras la sociedad expulsa los internos males que la aquejan, y una de cuyas manifestaciones es el problema feminista; menester es que la *educación femenina* prepare á la mujer para navegar en ese agitado piélago, á que ha de entregarla no pocas veces la muerte de sus padres, ó la emancipación por otras vías impuesta y necesaria.

Asentado, por tanto, que el *problema existe*, hemos de contemplarlo de frente, no dejándonos deslumbrar por la pasión — sea ésta el apego á lo antiguo, ó el entusiasmo por lo moderno —, sino iluminando nuestro camino con las luces de la verdadera Filosofía.

PARTE PRIMERA

CAPÍTULO I

LA NIÑA Y LA MUJER

SUMARIO: El *sujeto* de la educación femenina. — Comparación cualitativa de los sexos. — Diferentes aspectos de ella. — La vida psíquica. — Opinión de Federico Paulsen. — Diferencias en la vida afectiva. — Ideas de Rousseau.

8. El *sujeto* de la educación femenina es la *niña*, y para orientarla debidamente, hemos de comenzar por estudiar lo que en ella *hay*, y lo que *debe* en ella desarrollarse para que llegue á ser *mujer*. No mujer en un sentido puramente material ó fisiológico; pues, para que esto alcance, basta la alimentación, y generalmente, la *crianza*; sino en un sentido moral y social, que es el que á la educación se impone.

Y porque cuanto atañe á la educación femenina se ha de estudiar, por muchas razones, con un procedimiento *comparativo*, hemos de comenzar por preguntarnos: ¿en qué se diferencia la

niña del niño, y en qué se habrá de diferenciar la *mujer del varón*?

9. Acerca de lo cual, por ventura se han sobresaltado los ánimos de las feministas, por creer que esta comparación había de ser puramente *cuantitativa*; es decir: que se iba á establecer de tal suerte, que resultara necesariamente la *igualdad ó inferioridad* de su sexo (ya que á la *superioridad*, no sabemos que hasta ahora nadie se haya atrevido á aspirar).

Este error tiene poca disculpa en nuestros días, pues ya Juan Jacobo Rousseau lo excluyó expresamente: «Las disputas sobre la preferencia ó igualdad de los sexos —dice en el libro V de su famoso *Emilio*— son vanas; pues cada uno de ellos, en cuanto cumple los fines de la Naturaleza conforme á su particular destino, es *más perfecto* de lo que sería asemejándose más al otro... Una mujer perfecta y un perfecto varón, no han de tener más semejantes los ánimos que los rostros.»

Hay aquí peligro de incurrir (con mucho peores consecuencias) en la vanísima disquisición de algunos estéticos, sobre si es más *bello* el varón ó la mujer. Lo único cierto es, que una mujer bien *barbada* es fea, y un hombre no necesita ser *lampiño* para alcanzar la suma belleza *varonil*.

Por no haberse hecho cargo de distinción tan

obvia, se acaloran ciertas *doctoras*, temiendo que se les caiga la borla de la cabeza, si conceden que la inteligencia femenina es, generalmente, de *diversa índole* que la peculiar de los varones. Pero este riesgo no es práctico, por lo menos en nuestros días.

10. Y en primer lugar, conviene distinguir entre las cualidades fisiológicas, psíquicas, espirituales y morales. Pues, en lo que se refiere á las primeras, ninguno será tan furiosamente feminista, que niegue la profunda diferencia que separa los sexos, desde el neuroesqueleto hasta el cutis más ó menos velloso. Por lo cual, podemos prescindir totalmente de esta consideración (1).

No es tan universalmente sabido que, en lo que mira á la parte *espiritual*, es doctrina antigua, que las almas no tienen sexo; esto es: que las de los varones y las de las mujeres, son perfectamente homogéneas. De suerte que, tratándose de la *inteligencia* como facultad espiritual, no cabe la discusión acerca de la superioridad; ni por ventura acerca la diferencia; como sea muy verosímil, que toda la diversidad de los talentos dependa solamente de la variedad del organismo cerebral.

(1) Véase el notable estudio que de este punto ha hecho el Sr. Blanc y Benet, en su reciente libro, *Ensayo crítico sobre la coeducación de los sexos*.

11. Toda la cuestión se reduce, por consiguiente, á la vida *psíquica*; esto es: á la vida cognoscitiva y sensitiva, que tiene por órganos los sentidos internos, y de rechazo influye en la perfección y carácter peculiar de las operaciones intelectuales y de la vida moral.

En esta parte, no vamos á aducir autoridades de Padres de la Iglesia, ni siquiera de autores católicos, con los cuales no queremos malquistar á las *damas*, por muy apegadas que estén á las teorías feministas; sino aduciremos con preferencia testimonios de racionalistas, ó, por lo menos, protestantes, y demás gente que *no cumple con parroquia*; cuyo testimonio tendrá acaso menos sospecha para una parte de nuestras lectoras.

12. Y comenzando por una celebridad reciente, y más célebre ya por haber salido ha poco de este mundo de los vivos, donde campea la envidia, el *Dr. Federico Paulsen*, profesor durante muchos años en la Universidad de Berlín, y oráculo de la Pedagogía racionalista alemana; distingue ante todo, en el cotejo que hace de las disposiciones de ambos sexos, lo que toca á la parte *afectiva* y lo que se refiere á la *intelectual*.

«La más honda raíz de la diversidad—dice—paréceme hallarse en la diferente tendencia de las facultades apetitivas (*des Triebbens*), de la vida

afectiva; de la voluntad: no del capricho. Y á mi juicio se puede resumir esta diversidad, diciendo: que en el varón la actividad volitiva se encamina á la adquisición de la fuerza. La «voluntad de poder» es el apetito fundamental de su existencia: quiere imponerse, quiere dominar, quiere sobresalir; quiere que cuantos le rodean reconozcan su valer, le honren, le estimen, le teman.

»La voluntad de la mujer tiene otra diferente dirección fundamental: quiere amar y ser amada, servir por amor y por amor reinar. Y esta radical diversidad se halla evidentemente en relación con el diferente destino de uno y otro sexo en su vida relativa.

»La diversidad de las incumbencias que de ésta nacen, exige diversidad de facultades y funciones, las cuales se manifiestan desde dos puntos de vista: 1.º En la mutua relación de los sexos, y 2.º En la relación de los padres con los hijos» (1).

Del mismo parecer participa la profesora prusiana, J. María Martín de Schöneberg (2): «La mujer —dice— tiene por naturaleza un temperamento anímico absolutamente diverso que el varón. Los sentimientos femeniles tienen muy otra influencia sobre sus ideas, quererres y acciones;

(1) *Paedagogik*, Berlín, 1911.

(2) *Handbuch der Paed.*

sus móviles toman en muchos conceptos direcciones distintas; sus pensamientos y raciocinios difícilmente se mantienen en un curso regular y en un orden constante y sistemático. La niña siente una ilimitada propensión á entregarse á otras personas ó á incumbencias ajenas, y con esto una grande tenacidad y propia voluntad, que resiste á casi todas las influencias.»

13. «¿Existe — continúa Paulsen más adelante — una permanente diversidad en las disposiciones naturales de uno y otro sexo, la cual justifique la diversidad de su educación? Creo yo que una consideración desapasionada de las cosas no puede en este punto dejar lugar á dudas. En realidad de verdad, existen muy profundas diferencias en la manera de ser de cada sexo, las cuales requieren ser tenidas en cuenta.

»En primer lugar, en la esfera de la voluntad y la sensibilidad dichas diferencias son tales, que apenas se hallará quien las niegue; y todas esas esenciales variantes, que han conducido á la diferenciación de las actividades sociales, son *caracteres indelebles*, que no hay manera alguna de suprimir.

»Estos imborrables rasgos característicos de uno y otro sexo, se hallan claramente delineados ya en la edad juvenil. En los varios móviles y

diversas inclinaciones del niño y de la niña, se pronuncia claramente la eterna forma del varón y de la mujer. Esas inclinaciones se manifiestan visiblemente en sus juegos. El niño juega á soldados; la niña á ama de casa y madrecita de sus muñecas. Á los ojos del muchacho se ofrece un ideal de virilidad que le cautiva y eleva: la *caballerosidad*. Halla sus goces en los combates lúdicos; la valentía le parece la primera de las virtudes, y fácilmente se muestra duro consigo y con los demás. Por esa causa, también en la educación requiere y tolera una mano más fuerte; no quiere que le traten con terneza y flojedad, sino con resolución y firmeza. Solamente sigue á la fuerza que impone su superioridad sin ambigüedades. Donde la echa menos, cuando deja de empuñar las riendas una mano firme, fácilmente se desboca.

» La niña, por el contrario, esta formada generalmente de otra más blanda pasta; por lo cual el régimen y la disciplina han de tener para con ella un carácter algo diferente. También aquí se requieren firmeza, seguridad y constancia de voluntad; pero puede emplearse una más suave forma de trato. Las niñas no interpretan mal, por lo común, la amabilidad y bondad; al paso que con los muchachos se corre el riesgo de que las con-

sideren sencillamente como debilidades. Esta es la causa por que la mujer sirve mejor que el varón para educar y enseñar á las niñas. Mas todas éstas son cosas que todo el mundo entiende.»

14. Rousseau abunda en las mismas ideas, y no sólo hace notar la característica diversidad de los juegos, sino también la de las primeras aficiones que alborean. El juego de muñecas no delata sólo el instinto maternal (como se supone frecuentemente con superficial observación), sino más bien la tendencia ó afición á adornarse. La niña adorna sus muñecas, mientras no sabe adornarse á sí misma; pero luego que crezca, se convertirá ella en su propia muñeca.

«Casi desde que nacen—dice el sofista ginebrino—, aman las niñas el atavío; y no se satisfacen con ser lindas, sino desean que las encuentren tales. En sus gestitos se echa de ver que ya se preocupan por esto, y apenas alcanzan á entender lo que se les dice, cuando ya se las puede gobernar hablándoles de lo que *se pensará de ellas.*»

De tal manera son innatos en ellas, los caracteres de la feminidad, que desde los más tiernos años las distinguen del varón.

CAPÍTULO II

LA INTELIGENCIA FEMENINA

SUMARIO: Diferencias intelectuales de los sexos. — Diversidad cualitativa del interés y la capacidad. — Paulsen acerca la diferencia cuantitativa. — Argumentos de la Historia y de la Biología. — Calidad del talento femenino según Rousseau. — Experiencias de Mr. Armstrong.

15. No versan los apasionamientos feministas, acerca de las diversidades afectivas que advertirse puedan entre el varón y la mujer. En esta parte sería facilísimo llegar al acuerdo. Pero donde se irritan las susceptibilidades y se alteran los ánimos, es ante la idea de que se pretenda declarar la *inferioridad* de la inteligencia femenina.

Concedamos, pues, la palabra, sobre este nuevo aspecto del problema, á los mismos autores que escuchábamos en el artículo anterior.

16. «Más cuestionable — dice Paulsen (1) — parecerá el otro extremo: Si hay tal diferencia,

(1) *Paedagogik*.

entre las disposiciones intelectuales de ambos sexos, que exija diferentes formas y objetivos de la enseñanza para los varones y las mujeres. No me es posible resolverme por la negativa; pues creo que hay divergencias, las cuales alcanzan un carácter típico.

»En primer lugar, se halla una diversidad *cualitativa* (si se me permite hablar así), en la dirección del *interés* pedagógico, y por ventura, no menos en las aptitudes.

»Entiendo que se podría expresar con decir: que el interés y el talento de las inteligencias masculinas se dirigen más especialmente á lo *universal*, al concepto, á la ley; al paso que la inteligencia femenina se ordena mejor á lo particular é individual. En lo cual se manifiesta una vez más la radical diversidad de los dos sexos. También aquí se vuelve á hacer visible en el varón la ambición de poder. Por medio del concepto general, de la ley, se esfuerza por alcanzar el señorío sobre las cosas, sometiéndolas todas á una norma.

»La mujer, por su parte, sobresale por la rapidez y penetración de su mirada acerca de las cosas individuales y particulares: la mirada del amor y del odio. La mujer tiene una manera de concebir afectiva; el varón, objetiva. Con lo cual

está enlazada la tendencia de la mujer hacia las artes, hacia lo bello, lo exquisito, lo adornado. Su interés no se encamina á las ciencias en el mismo grado que el del varón. La Ciencia se ocupa en lo universal, en los conceptos generales y en las leyes, y este carácter se descubre con mayor claridad en las Matemáticas. Verdad es que, precisamente en esta parte de la Ciencia, se ha observado que las mujeres podían acreditar mayores éxitos. Así arguye Joel, estudiando el papel desempeñado por las mujeres en la Filosofía. Con todo eso, creo yo que no se trata sino de verdaderas excepciones; y aun la misma inclinación hacia las Matemáticas, no es fenómeno que se manifieste con mucha frecuencia entre las mujeres. Por lo general, se encuentra en ellas inclinación y aptitud para los idiomas y la literatura.

17. »Si, además de la diferencia cualitativa, hay diversidad *cuantitativa* entre la inteligencia masculina y femenina, de suerte que sean capaces de diferente energía y efectividad mental, no es tan fácil establecerlo. La opinión tradicional era atribuir á la inteligencia varonil mayor perseverancia y fuerza de trabajo. Contra este modo de sentir se ha levantado recientemente, en muchas partes, una viva contradicción, la cual

atribuye las antiguas experiencias á circunstancias accidentales, causantes de que la inteligencia femenina no alcanzara su completo desarrollo.

»No me arrogaré yo la resolución de este problema dificultoso; pero creo, sin embargo, que no carece de fundamento la opinión dominante. Que haya numerosas mujeres que sobresalen por su capacidad intelectual sobre el nivel general de los varones, no es cosa que se pueda dudar. Pero es otra cuestión distinta: si por ventura el término medio de la potencia intelectual de los varones, sobrepaja ó no al término medio de la capacidad mental de las mujeres.

18. »La Historia y la Biología parecen ofrecer alguna indicación sobre esto. La *Historia* demuestra que la producción, en su más alta esfera, ha pertenecido hasta ahora indudablemente á los varones, aun en aquellos órdenes de la actividad en que las mujeres tenían libertad para ejercitarse, como la Música y la Pintura.

»Es indudablemente un hecho histórico, que la vida intelectual, lo propio que la política, ha estado, hasta ahora, casi exclusivamente en manos de los varones. Á lo menos, la mujer ha participado siempre de ella de un modo más quieto y pasivo. Mas el propio sustentador de la actividad pública, creadora, ha sido el varón. Y por

esta misma causa, las profesiones que requieren como fundamento los conocimientos científicos, se han reservado á los varones, como la profesión de juez, de médico, de abogado, etc.

»La *Biología*, por otra parte, nos enseña, por lo menos, que el desenvolvimiento cerebral se termina en las muchachas antes que en los mozos. Las primeras llegan pronto á su madurez. Lo cual es, á mi parecer, una indicación de que su objetivo no está colocado tan alto como el de los varones. Por lo demás, las mujeres envejecen asimismo antes que los varones, los cuales suelen ser más robustos y capaces de perseverante trabajo» (1).

19. Rousseau, aunque acentúa exageradamente la diferencia intelectual entre uno y otro

(1) Esto del envejecer, no nos parece tan claro. Es cierto que en la mujer se marchita la *hermosura* física antes que en el varón. Pero, por otra parte, es no menos cierto que el mundo está lleno de *viudas*. Lo cual, aun cuando la mujer suele ser algo más joven que el marido en los más de los matrimonios, parece indicar que no es menor su longevidad.

Según el último Censo de población de España, había en nuestro país 888,629 viudas, contra solos 391,452 viudos. Es decir, que el número de las primeras superaba al de los segundos en 497,177. Por otra parte, había 184,504 setentonas contra 174,815 varones de esa edad; 3,048 mujeres de más de noventa años, contra 1,656 varones de la misma fecha. ¡Y las centenarias eran 124, contra solos 28 varones seculares!

sexo, hace un análisis sutil de la diversa *calidad* del talento masculino y femenino, digno de ser conocido.

Poniendo como ejemplo de la mencionada diversidad, la manera de proceder del amo y el ama de una casa distinguida, que recibe y sienta á la mesa á sus amigos, dice así:

...«Cuando todos se han marchado, se trata de las cosas que han ocurrido. El marido refiere lo que le han *dicho*; lo que han dicho y hecho aquellos con quien ha estado hablando... La mujer, por su parte, ha *visto* lo que se decía en voz baja al otro extremo de la sala; sabe lo que fulano ha pensado, y qué significaba tal expresión ó tal gesto; no ha habido apenas un movimiento expresivo, cuya interpretación no tenga ella muy á mano, casi siempre conforme con la verdad... Y la misma índole de ingenio que es causa de que una ama de casa sobresalga en la manera de hacer los honores de ella, lo es de que una coqueta sobresalga en el arte de divertir á un tiempo á varios amadores.» Con el mismo sentido sutil, la primera se muestra *igual* con todos, y la segunda *diferente* con cada uno. «Todo ese arte se funda en las observaciones continuas y delicadas, con que ve la mujer, en cada momento, lo que pasa en el ánimo de los hom-

bres, facilitándole aplicar, á cada uno de los secretos movimientos de que se da cuenta, la fuerza necesaria para acelerarlo ó suspenderlo. Mas ¿puede aprenderse ese arte? No, sino nácese con las mujeres, todas las cuales lo poseen, y los hombres no las igualan jamás en él. Ese es uno de los caracteres distintivos del sexo femenino. La presencia de ánimo, la penetración, la finura de observación, constituyen la *ciencia de las mujeres*, y la habilidad para valerse de todo eso forma su talento.»

20. Lo que afirma Juan Jacobo acerca del *talento especulativo* de las mujeres, lejos de haberse desmentido, se está confirmando con lo que palpamos en los Estados Unidos, donde su educación se ha confundido hace ya muchos años con la de los varones. Son *superiores* en todo lo que exige *viveza y sensibilidad*, é *inferiores* en lo que necesita *raciocinios* abstractos. Por eso juzga Rousseau que «los estudios de las mujeres se deben referir á la *práctica*. Á ellas les pertenece hacer aplicación de los principios que el hombre ha hallado, y asimismo les atañe hacer las observaciones que conducen al varón á establecer los principios». «No tienen — dice — suficiente exactitud y atención para sobresalir en las Ciencias matemáticas.» Esto mismo ha demos-

trado la moderna experiencia (por más que haya, naturalmente, excepciones). «La mujer, que es débil, aprecia y juzga los móviles que puede poner en juego para suplir á su debilidad; y esos móviles son las pasiones del hombre. Su *mecánica* es más fuerte que la nuestra; todas sus palancas se encaminan á conmover el corazón humano. Todo aquello que su sexo no puede hacerlo por sí mismo, y que le es necesario ó agradable, halla arte para conseguir que lo quiera el varón... Éste filosofa mejor sobre el corazón *humano*, pero ella le hace ventaja en leer en el corazón *de los hombres*. Á las mujeres toca, por decirlo así, encontrar la moral experimental, y á nosotros reducirla á sistema. La mujer tiene más ingenio, el varón más talento; la mujer observa, el hombre razona; y de este concurso resultan la luz más clara y la ciencia más completa, que por sus solas fuerzas pueda alcanzar el humano entendimiento; en una palabra, el más seguro conocimiento de sí y de los otros que está al alcance de nuestro linaje.»

Basta ya de doctrina rusioniana, que en lo demás está llena de sofismas y errores. Pero el misántropo de Ginebra tuvo ojos, y vió con exactitud la diferente índole de los sexos, que ahora se trata, parte de destruir y parte de negar.

21. Un pedagogo moderno que ha tenido larga ocasión para estudiar las divergencias del ingenio masculino y el femenino (1), las condensa en los términos siguientes:

«En Historia, el niño se interesa por diferente género de acontecimientos que la niña, y así adelanta más si va solo, al paso que sobresale en todos los estudios que requieren observación y razonamiento lógico y experimentos. Las niñas sobresalen en todos los idiomas, en literatura y arte.

»Quiero prevenir la consecuencia, de que los varones son superiores á las niñas, porque acaban por llegar á ser adalides intelectuales, ó que las niñas son superiores á los muchachos, según que resulta de las listas de aprovechamiento de todas las escuelas de segunda enseñanza. Este experimento me ha enseñado, que cada sexo es superior al otro en los rasgos de carácter y en la forma de inteligencia que la Naturaleza requiere de cada uno de ellos. Nosotros, los educadores, hemos caído en falta, por no reconocer que *el varón y la mujer viven y se mueven en líneas paralelas*, y que, en los principios del período en que la Naturaleza se esfuerza por

(1) Mr. Armstrong, de la Escuela de Englewood (Chicago).

diferenciar los sexos (la adolescencia), hemos estado trabajando contra ella, proveyendo á ambos de idéntica instrucción, como si la ocupación de la vida hubiera de ser una misma para ambos.»

CAPÍTULO III

EL CARÁCTER MORAL

SUMARIO: Las virtudes y el carácter. — La feminidad y el carácter varonil. — Fundamento natural de su discrepancia. — Actividad del temperamento masculino. — Ideas de Rousseau sobre este punto. — Diferencias originadas de la diversa relación á la descendencia. — La posible maternidad, eje de la educación femenina. — Diversos estímulos con que cuentan la educación masculina y femenina. — Emancipación y disimulación. — Apetito de proteger. — Apetito de producción estética; la curiosidad.

22. Todo el conjunto de las discrepancias físicas, psíquicas, intelectuales y sociales (aunque éstas no son *inmutables*, ni por ende pueden emplearse como *argumento* contra las reivindicaciones del feminismo), son concausas que determinan la diferencia del *carácter moral* propio del varón y de la mujer.

Ciertamente, si considerásemos las virtudes *en abstracto*, como elementos del carácter moral, no hallaríamos aquí diferencia notable. Todas las virtudes, así teologales como morales, han de ser

igualmente cultivadas por las personas de uno y otro sexo.

Es verdad que la *fortaleza* de la mujer podrá tener diferente matiz que la varonil; y no lo es menos que su *prudencia* habrá de revestir, en muchas situaciones de la vida, diferentes formas; pero esas diferencias son tan sumamente accidentales y adjetivas, que de ahí no se sacaría apenas una bien definida distinción entre el carácter moral masculino y femenino.

23. Pero ya hemos dicho en otra parte (1), que el carácter no es lo mismo que la *virtud*, ni se contiene siquiera en el conjunto ó suma de todas las virtudes; sino comprende además otros factores constitutivos de la humana personalidad; por razón de los cuales, el carácter *femenil* se diferencia substancialmente del que hemos de formar en el varón. Indudablemente, la *feminidad* es un factor esencial del carácter *femenino*, como lo es del carácter masculino la *virilidad*, la cual, en una de sus manifestaciones, se muestra como *caballerosidad*.

La diferencia que conciben nuestros contemporáneos (como concibieron nuestros abuelos), entre el carácter *varonil* y el *femenino*, es tan

(1) *La Educación Hispano-Americana*, núm. 4.

saliente, que no habrá persona en su juicio que la desconozca. Pero para poner un dique á las desmesuradas pretensiones de los feministas exagerados, no basta esto.

Es menester demostrarles que esa dualidad de los caracteres morales, no depende sólo de la *costumbre*, que con otra costumbre pueda gradualmente substituirse; sino tiene hondas raíces en la misma Naturaleza, y en último término, radica en la misma diversidad sexual, y en la del destino que la Naturaleza impone por esa causa á cada uno de los sexos.

24. Volvamos á oír todavía á Paulsen acerca de este punto; aunque á la verdad, nada dice que, sin aducirle, no pudiéramos decir por nuestra cuenta:

«La relación mutua entros los sexos se halla determinada por el eterno orden de la Naturaleza, de suerte que el varón sea la parte activa, el que *pretende* y se presenta á conquistar el favor de la mujer, llegando hasta luchar con sus rivales para ganarlo en buena lid. La mujer, por el contrario, desempeña el papel expectante; se deja solicitar y requerir, y otorga sus favores con timidez y ruborosamente.»

Aun en la vida de los animales superiores se halla como un bosquejo de esta relación mutua.

Ya Horacio comparó los combates de los griegos y troyanos acerca de Helena, con los que suelen librarse entre los toros por causa parecida. Los animales machos suelen desempeñar la parte activa, mientras las hembras se mantienen en pasiva expectación, ante los combates que por su posesión se riñen. Otras veces despliegan los animales machos su hermosura, sus atractivos, ante los ojos de la hembra, ó le dejan oír su canto con todas las modulaciones del amor.

25. Esto se halla enlazado con la diferenciación de los sexos, la cual se revela en toda la manera de ser psicofísica. Los animales machos muestran mayor energía de actividad, fuerza, osadía y capacidad para la defensa. Suelen estar provistos de armas proporcionadas para defenderse y ofender. Y esta diferencia se extiende á sus inclinaciones internas. El macho manifiesta un temperamento animoso, inclinado á la lucha y á la victoria. Todo lo cual podemos reconocer también, como diversa preparación natural de uno y otro sexo, en el humano linaje.

El varón es más fuerte y capaz de defenderse, y tiene físicamente mayores ánimos; la afición á la lucha es un ingrediente de su naturaleza: el hierro naturalmente le atrae.

La mujer, por el contrario, es más débil y

tiene menor defensa; toda su organización física y psíquica es poco apropiada para inclinarla á los combates; por lo menos á los que se riñen con armas cruentas. Las armas que le dan la victoria son la belleza, la gracia, la amabilidad; y aun muchas veces vence con la fuerza de las lágrimas. Hemos de admitir, por tanto, que ésta es la relación establecida por la Naturaleza entre los dos sexos, de manera que el varón sea el pretendiente, el amparador, el proveedor y el guerrero; y la mujer la pretendida, la necesitada de auxilio, la *compañera*.

26. Concuerta Rousseau: «El ingenio de las mujeres responde á su constitución. En lugar de avergonzarse de su debilidad, se glorían de ella. Sus músculos tiernos carecen de resistencia; afectan no poder levantar los pesos más ligeros; se avergonzarían de ser fuertes.» (Bien que no sabemos si esta observación se aplica igualmente á todos los diferentes grados de cultura.)

«Entre la mujer y el varón hallamos tantas semejanzas y diferencias, que por ventura es una de las maravillas de la Naturaleza, haber podido formar dos seres tan semejantes, constituyéndolos tan diversamente... El uno ha de ser activo y fuerte, y el otro pasivo y débil (*faible*). La mujer necesita *agradar*; al varón le basta *poder*,

y agrada por lo mismo que es fuerte. La Naturaleza dió al sexo débil la modestia y el rubor, como armas suyas para subyugar al fuerte... Si hubiera un país tan desdichado sobre la tierra, donde la Filosofía despojara á las mujeres de su natural recato, los varones, tiranizados por ellas, acabarían por ser sus víctimas, y todos se verían arrastrar á la muerte, sin fuerzas para defenderse de ella.»

27. Á esto se añade, para determinar el carácter moral de la mujer, la relación hacia la descendencia. La relación de la madre para con sus hijos es indudablemente más íntima, duradera y naturalmente necesaria, que la del padre. Y también esto lo hallamos en los animales, por lo menos en los superiores. La hembra acarrea el cachorro, lo amamanta y alimenta. Con lo cual está enlazado asimismo el desenvolvimiento de sus afectos naturales: los tiernos sentimientos, la inclinación á fomentar y cuidar de la vida delicada, imprimen su particular sello en el ánimo femenino. La solicitud abnegada, la compasión y misericordia, son los rasgos fundamentales de la condición mujeril. Y con estas cualidades tienen conexión, además, la indulgencia, longanimidad, la paciencia, el amor que perdona y espera, peculiares del alma femenina.

28. En esa misma relación se funda, que la posible maternidad haya de ser el verdadero eje de la educación femenina, al paso que no lo es, de la educación masculina, la paternidad futura. Juan Jacobo señaló oportunamente la razón de ello, diciendo con alguna crudeza: que *le mâle n'est mâle qu'en certains instans; la femelle est femelle toute sa vie*. Pues, en realidad, para poder un día desempeñar convenientemente las funciones de la maternidad, es menester que enderece á ello toda su formación. Para ella necesita la quietud, la sedentariidad, la paciencia y la dulzura, indispensables para educar á los hijuelos tiernos; una caridad que nada sea capaz de repeler; un cariño que ante nada retroceda. ¡Cuánta ternura y solicitud no se necesita en la mujer para mantener la unión de la familia! Y no es posible esperararlo todo solamente de la virtud reflexiva, sino hay que poner los fundamentos naturales en la educación femenil.

29. Esta educación ha de tener asimismo en cuenta, no ser unos mismos, ó por lo menos no ser idénticos, los *móviles* ó *estímulos* que puede presuponer en el *sujeto* de la educación femenina, que los que se hallan en el sujeto de la masculina (1).

(1) Véase el estudio de éstos en nuestro libro *La Educación moral*, núms. 106 y siguientes.

La *actividad* no suele ser tan bullidora en las niñas como en los niños; aunque no por eso es menos necesario estimularla y encauzarla. Los fines que este cultivo se ha de proponer en la educación femenina son: enfrenar de rechazo la imaginación, que en las niñas es más viva y volandera; y asimismo engendrar una manera de *lógica práctica*, como efecto de la habitual acción ordenada.

La índole femenina se distingue generalmente por la mayor cabida del capricho; de los motivos fantásticos y pasionales, que no obedecen á la lógica del entendimiento, sino al azar de las impresiones sensitivas y estados psicofísicos. La *ilogicalidad* es una de las faltas que más reprochan al carácter femenino los que lo han estudiado á fondo; y como, por otra parte, convienen los mismos en que, sobre la mujer, tienen menos eficacia las enseñanzas *teóricas*; de ahí la necesidad mayor de someterla á la *lógica práctica* de la acción ordenada y rítmica.

30. Mayor es, sin duda, la diferencia que se observa entre uno y otro sexo, en lo tocante al segundo estímulo, ó deseo de *emancipación*, el cual no se presenta en la niña, de la manera franca que en el niño, sino en forma de *disimulación*, con que pretende la mujer llevar adelante sus deseos.

Al sexo *fuerte* se le maneja con facilidad, con tal que se le dé á entender que es libre y goza consideración de tal; y nada le rebela más, ni le empuja más violentamente á la arbitrariedad, que imaginar vive cautivo de voluntad ajena, ó como tal se le considera. Hemos visto explosiones de ira verdaderamente cómicas, en maridos graves que imaginaban hallarse sujetos al capricho de su mujer. Por el contrario, la mujer está satisfechísima cuando *se la tiene* por sumisa, y, debajo de esa capa de sujeción, halla medio para llevar siempre adelante todas sus voluntades. «Las mujeres, dice Fenelón, son solapadas por naturaleza, y se sirven de grandes rodeos para llegar á sus fines». No sería, por tanto, cordura, *suponer* en las niñas el mismo estímulo de emancipación que en los varoncitos; y los medios pedagógicos que se apoyaran en semejante presupuesto, tracasarian indudablemente.

Al contrario: hay que saber bien en qué consiste la *fuerza* femenina, y cuál es la naturaleza de las victorias por que anhela; y, partiendo de esta base, hay que ilustrar su inteligencia y conducir su afecto á las victorias verdaderas: sobre todo al vencimiento de la lengua y de la mentira. La Pedagogía de la *veracidad* (de que hemos

tratado en otra parte) (1), es particularmente necesaria en las niñas. Y en ellas se ha de emplear, en vez de los estímulos de emancipación y ostentación de fuerza, la natural inclinación al rubor, enseñándolas y acostumbrándolas á avergonzarse de lo verdaderamente vergonzoso y oprobioso, como son, en la mujer, la mentira, la parlería pretenciosa, etc.

31. En cambio se halla en las niñas, aunque con diferente matiz que en los niños, el estímulo de la *responsabilidad* y apetito de *proteger*. Sólo que los niños conciben la protección como hazaña de fuerza y valor, al paso que las niñas la entienden como obra de solicitud y tierna delicadeza.

Algo puede servir para cultivar esos estímulos el juego de las muñecas y la crianza de animalitos (pajarillos, perritos, gatos, conejos, etc.). Pero todavía es de mejor efecto moral, interesar á las niñas, desde muy temprano, en las responsabilidades domésticas de la madre, como ya hemos indicado.

32. El estímulo de la *producción estética*, más plástico ordinariamente en los niños, se manifiesta en las niñas en forma de *vanidad* personal y desordenado apetito de ataviarse. El cual, por

(1) En *La Educación Hispano-Americana*.

ninguna manera se puede corregir mejor, que dirigiendo ese estímulo á las obras de perfeccionamiento moral, comenzando por los modales y el aseo, y subiendo hasta el adorno del alma por medio de las virtudes cristianas.

La simpatía y el deseo de amar y ser amado, son más vivos en las niñas que en los niños; pero, además, tienen también orientación diferente, la cual hay que tener en cuenta si se quiere utilizar debidamente en su educación. Entienda la niña, que lo que la hace verdaderamente amable, sobre todo para las personas de seso, es la virtud y la belleza moral; no en manera alguna el vestido exageradamente ajustado á la última moda, ó el cutis primorosamente pulido.

Finalmente; la misma *curiosidad*, tan poderosa en las mujeres, se manifiesta en ellas con calidad diferente que en los varones, y con una tendencia más acentuadamente *empírica*. Apecece más vivamente *saber*; pero no tanto saber las *causas*, como las menudencias objetivas. Y éste es uno de los rasgos más característicos de su ingenio.

CAPÍTULO IV

LA CONDICIÓN SOCIAL

SUMARIO: No es precisamente la religión la que contraría al feminismo. — Doble redención de la mujer por el Cristianismo. — Fundamento natural de la social desigualdad de los sexos. — Desarrollo histórico de su desigualdad política. — Función social privativa de la mujer. — Carácter maternal de su educación. — Evolución social, política y económica. — Preeminencia del criterio *familiar*. — El feminismo nace de la disolución de la familia ó conduce á ella.

33. Hasta aquí hemos considerado el *sujeto* de la educación, haciendo hablar principalmente á los heterodoxos, para que nadie crea que son los católicos *precisamente*, los que, acaso por motivos religiosos, se oponen á las pretensiones del moderno feminismo.

Uno de los últimos puntos que hemos tocado: el de la relación de la mujer hacia la descendencia, si por una parte contribuye poderosamente á especificar su carácter moral, por otra no influye menos en determinar la posición que la

mujer ocupa en la sociedad; no sólo en esa sociedad primordial que llamamos *familia*, sino también en la sociedad civil.

34. En esta parte hemos de distinguir cuidadosamente, lo que procede de la Naturaleza, y lo que, con más ó menos fundamento en la Naturaleza, tiene su origen en las *instituciones* sociales; y en este segundo punto, hay que hacer también distinción, entre la condición de la mujer antes del Cristianismo y fuera de él, y la que ha alcanzado en las sociedades empapadas del espíritu cristiano.

Es una verdad innegable, que la mujer ha sido *dos veces* redimida por Jesucristo: con la redención general á los dos sexos, ordenada á la salvación eterna, y con otra peculiar redención social, que la ha restablecido en su antiguo grado de *compañera* del varón, en muchos conceptos igual á él.

La mujer, sencillamente *esclava* en los pueblos orientales, conservó una posición mejor en Occidente; la cual, en parte, vino á perder ella misma, en castigo de la disolución de sus costumbres. El *divorcio* y otras corruptelas del matrimonio, generalizadas en todos los pueblos no cristianos, redundaron en último resultado en perjuicio de la mujer; la cual, por circunstancias

físicas, es, en este concepto, irremediablemente inferior al varón.

Si las matronas romanas cambiaban los maridos al compás de su capricho, no por eso podían evitar que la belleza física desamparara su rostro en vejez prematura, y las hiciera despreciables en aquel *mercado* conyugal, además de privarlas del calor del casto hogar, poblado de hijos y presidido por el compañero de su juventud.

Es preciso desengañarse: la mujer juega siempre al *gana-pierde* en el *juego* amoroso. Entonces gana, cuando renuncia á su libertad y á sus caprichos; mas, cuando parece que vence en la realización de ellos, acaba siempre por perder.

Por eso Cristo *redimió* segunda vez á la mujer, restableciendo la pureza antigua del matrimonio, con su absoluta indisolubilidad en vida de los cónyuges. Y los que la declaran *libre* de esa coyunda, proclamando el divorcio, en realidad, vuelven á hacerla esclava ó despreciada.

35. Es una funesta ilusión, en mal hora inoculada en las cabezas feministas, ésa de la igualdad absoluta en la condición social de ambos sexos. Su desigualdad social se funda en la misma condición de su naturaleza respectiva.

«Acerca de la condición de uno y otro sexo en la vida social y sus incumbencias, dice Paul-

sen, ofrécese á la consideración el aspecto *económico*, el *político* y el *intelectual*.

»En el concepto económico, se atribuyen á la mujer, como incumbencia específica, el cuidado de la casa y su gobierno: como quiera que, aquél gobierna que ejecuta. El deber de criar y cuidar á los hijos pequeños, tiene á la mujer atada en casa; lo cual, durante años enteros, la sujeta por notable manera, coartando su libertad de movimientos.

»Al varón, por el contrario, atañe la actividad y cuidado de proveer la vida fuera de casa: la caza, la guerra, la navegación, el comercio, el cultivo de los campos, la producción industrial, etc.

36. »De ahí se origina asimismo, la diferente posición de los sexos en la vida *política*. El Estado no es, en sus orígenes, sino una asociación defensiva, y sus cualidades principales consisten en defenderse y acometer á los enemigos exteriores, y conservar la paz en el interior. De ahí nace, que el Estado primitivo sea negocio de los varones en cuanto guerreros. Las mujeres no manejan las armas; por lo cual, ninguna incumbencia les compete en el Estado, ni son admitidas en los consejos ni en los juicios.

»Con todo eso, indirectamente tienen tam-

bién ellas grande importancia para el Estado; es á saber: como educadoras de una prole vigorosa; pero no se les otorga intervención directa.»

37. En estas sensatas reflexiones del pedagogo berlinés, se apuntan con acierto las raíces naturales de la desigual condición de los sexos en la sociedad; pero no se distinguen con suficiente precisión los elementos adventicios y transitorios que asimismo se indican.

Es verdad: la mujer tiene en la sociedad una función *privativa*; una función que sola ella puede desempeñar: la de criar física y moralmente á los pequeñuelos, que han de ser renovación y adelantamiento de la familia y de la patria (que es la familia grande). Toda condición social que contraríe ó menoscabe esta función privativa de las mujeres, no podrá dejar de ser funesta para la familia y la sociedad civil, cuyo mayor bien está en renovarse con una juventud física y moralmente *sana* (1).

(1) «Cuán grande sea la importancia de la educación femenina, lo comprenderá quien tenga presente, que en ella se trata, nada menos que de *formar las esposas y las madres* de un pueblo, de cuya educación dependen, así la felicidad de las familias, como las costumbres de la sociedad. De suerte que se ha podido formular con verdad aquel axioma, que hace igualmente honor á uno y otro sexo: Un pueblo está tan alto,

Esta ha de ser, por consiguiente, la *pedra de toque* de cuantas reformas se propongan, tocantes á la condición social de la mujer. ¿La estorban ó coartan en su oficio de *madre*?— Son perniciosas y deben ser desechadas.— ¿No disminuyen su capacidad maternal?— Entonces, y sólo entonces, pueden ser tomadas en consideración, y examinadas á la luz de otros criterios económicos, morales, pedagógicos.

38 Y no cabe oponer: que no todas las mujeres están con efecto destinadas á la maternidad; que muchas escogerán un voluntario celibato, sea en aras de la Religión ó de la Ciencia ó de la vida profesional (1). Pues esta separación entre las niñas que, andando el tiempo, escogerán el uno ó el otro estado, no se puede hacer en la niñez.

Como, pues, la maternidad exija una educación particular (específicamente *femenina*) desde la edad primera; como sea la función privativa de la mujer, la más transcendental para el bien de la familia, y la más imprescindible para la so-

cuanta es la elevación de carácter de las mujeres.» (M. Martin de Schöneberg.)

(1) En Alemania, el celibato es requisito indispensable para el magisterio en las mujeres, y lo ha sido hasta hace poco en los Estados Unidos.

ciudad; ella es la que ha de inspirar y regular toda la educación *general* que á la mujer le demos (1).

Tanto más, cuanto que la preparación para la maternidad no empecerá á la mujer el seguimiento de otros caminos; al paso que, la falta de ella, nunca podrá carecer de intolerables inconvenientes para las que con efecto abracen el estado de matrimonio, las cuales serán siempre, además, la mayoría de su sexo.

Sólo en lo que mira á las etapas superiores de la formación profesional (más que educación), se podrá prescindir de ese concepto, en aquellas profesiones que exijan el celibato; como el magisterio ó el cuidado de los enfermos, propios de las religiosas.

39. En la educación varonil no está tan marcado el sello indeleble de la Naturaleza, sino regúlase más bien por las exigencias de la sociedad, las cuales se mudan con el desenvolvimiento social, que se realiza, en el decurso de los tiempos, por las varias fases de la civilización.

Á la cultura patriarcal, sigue la formación de los Estados *militares*. La organización política de las familias se hace principalmente para la

(1) Agudamente observa Rousseau, que Platón no propuso la educación *común* para niños y niñas, sino *después* de haber *suprimido* la familia.

mutua defensa, y el *ciudadano* es necesariamente *guerrero*. Esta condición excluye, naturalmente, de la vida pública, á las mujeres, inútiles para el manejo de las armas, y atadas al hogar por el cuidado de la prole.

Algo parecido acontece en el concepto económico. Para procurarse las cosas necesarias para la vida, en un estado rudimentario de la civilización, es menester padecer graves fatigas, alejarse del hogar en la caza y pesca, etc. Y, naturalmente, se encomiendan estos rudos trabajos al varón, mientras la mujer guarda el domicilio y los hijuelos, y se emplea en faenas proporcionadas á sus fuerzas.

Pero ese estado de cosas va cambiando gradualmente. En los Estados se constituye la fuerza pública, á la cual se encomienda la defensa, y el gobernante puede soltar las armas.

La invención de máquinas, que substituyen la fuerza de los brazos varoniles, habilita á la mujer para practicar muchas industrias en otro tiempo reservadas para los varones.

40. Si no atendemos más que á estos conceptos, llevan la ventaja los feministas; pues, en una sociedad adelantada, apenas hay oficio que necesite otras fuerzas que las del ánimo; y que por ende, no sea accesible para el sexo débil. Que

se lo vede la inferioridad de sus facultades intelectuales y morales, ya hemos visto que dista mucho de ser evidente. Pero frente á esos criterios económico y político, se alza siempre, corrigiéndolos, el criterio *familiar*; esto es: la necesidad imprescindible de que la mujer se prepare para su función de madre, y se dedique suficientemente á desempeñarla, luego que ha llegado el tiempo de ello.

Las funciones sociales que á esto se opongan, no pueden menos de prohibirse á la mujer, sino es que renuncie de antemano al más natural de los derechos de su sexo. Por el contrario, es nuestra opinión, que *toda profesión*, y por ende, *todo ejercicio educativo*, que no se oponga á la preparación general para la maternidad, es de suyo accesible para la mujer, y no se le debe prohibir si no concurren circunstancias contrarias.

Con este criterio resolveremos más adelante todas las controversias que se ofrecen acerca de la vocación especial de las mujeres. Pero antes hemos de descender á la consideración más detenida del segundo problema de su educación; es á saber: el *fin*, que en ella hemos de proponernos.

CAPÍTULO V

LUIS VIVES Y LA EDUCACIÓN FEMENINA

SUMARIO: Luis Vives y su tratado de la *Educación de la mujer cristiana*. — El fin de la educación femenina: la honestidad. — Profunda razón del aserto. — Consideraciones de Rousseau. — Fin específico de la educación femenina. — Desconfianza en la mujer, que se halla fuera del Cristianismo. — El retiramiento cristiano. — Vivencias y costumbres antiguas y modernas.

41. Si al estudiar el *sujeto* de la educación femenina, hemos aducido con preferencia autores á quienes no teníamos reparo en relajar al brazo secular de las feministas, para que ejecuten en ellos cualesquiera iracundos intentos; al tratar del *fin* de la misma, aduciremos principalmente á un escritor católico y compatriota nuestro, digno de ser leído y estudiado por aquellas mujeres de nuestra época, que van creyendo haber sido, ciertos ideales de educación femenina, cosa frailuna ó, en todo caso, clerical.

El valenciano *Luis Vives* fué uno de los más brillantes humanistas de la mejor época del Re-

nacimiento, versadísimo en las antiguas literaturas clásicas, profesor casi toda su vida en Universidades extranjeras, y educador de la princesa María Tudor, la hija de Enrique VIII y de la desgraciada reina D.^a Catalina de Aragón, y más adelante mujer de Felipe II y reina de Inglaterra, á quien llaman los buenos María *la Católica*, y los protestantes María *la Sanguinaria*; aunque no derramó con mucho tanta sangre como su padre ó su espuria hermana Isabel.

Entre sus muchas y valiosas obras, escribió Luis Vives tres libros sobre la *Educación de la mujer cristiana* (Brujas, 1523), los cuales dedicó á la reina D.^a Catalina, para la educación de su pupila, la princesa María.

42. En ninguna cosa insiste Vives tanto como en fijar el *fin* de la educación de la mujer, la cual, aun tratándose de una princesa destinada á ocupar el trono de una poderosa nación, nada ha de procurar con más ahinco que la *honestidad*.

«En la educación de la mujer — dice en el capítulo IV —, la honestidad reclama la principal solicitud, por no decir la *única*.»

«El varón — insiste más adelante, capítulo VI — necesita muchas cualidades: prudencia, elocuencia, sagacidad política, ingenio, memoria, profesión, justicia, liberalidad, magnanimidad, y muchas

otras cosas que sería largo enumerar; y cuando le falta alguna de estas excelencias, se le tiene por menos digno de reprensión, con tal que posea otras. Mas en la mujer nadie echa menos la elocuencia, ó el ingenio, ó la sagacidad, ó las artes útiles, ó el gobierno de la nación, ó la justicia, ó la benignidad; ni hay quien exija de ella otra cosa sino la honestidad; la cual, si le falta á la mujer, es como si al varón le faltan todas las cualidades; como quiera que, para la mujer, la honestidad está en lugar de todas las otras... Pues, así como, asegurada la honestidad, todas las otras cosas están en salvo; así, cuando se pierde, arrastra consigo á la ruina todo lo demás.»

Finalmente (para no hacernos prolijos), en el capítulo X inculca: «Ante todo ha de saber, que la castidad es la principal de las virtudes femeniles, y por sí sola equivalente á todas las demás; de suerte que, si ésta se posee, ninguno echa menos las otras; pero si falta, nadie hace caso de las restantes. Y á la manera que los estoicos juzgaban, que en la sabiduría se contenían todos los bienes..., así hay que juzgar de la honestidad en las mujeres; de manera que la honesta y pudorosa, es la hermosa, la agraciada, la dotada, la noble, la fecunda, y poseedora de todos los bienes más exce-

lentes; al paso que la impúdica es como un mar y universidad de todos los males.»

43. Casi estamos seguros de que muchos de nuestros contemporáneos estimarán esta exposición (algo retórica en la forma), como no menos *exagerada* en el fondo; y la tacharán de *medieval*, monástica y, en todo caso, anticuada. Pero precisamente para ponerla á cubierto de semejantes ataques, no la hemos ido á buscar en un San Bernardo ó en otros escritores eclesiásticos (donde no sería difícil hallar otras semejantes), sino en un autor mundano, erudito de una época de brillante cultura, y acaso el primero que orientó decididamente la educación de la mujer en una forma progresiva, que aún no se ha practicado totalmente.

Si, pues, propone como blanco principal, y en cierto modo *único*, de esa educación, la *honestidad*, no lo hace inducido por prejuicios monásticos ó medioevales romanticismos, sino guiado por la luz de la razón; aunque no de la razón *superficial* que á muchos ahora deslumbra, sino por otra más profunda, que se halla en la entraña misma de las relaciones naturales y sociales.

44. En efecto: sólo el que desconozca la íntima constitución de la familia, ó esté resuelto á suprimirla ó prescindir de ella, podrá orientar la educación de la mujer por otros derroteros. Sólo

una consideración frívola y superficial de los fines de la vida, puede avalorar otros respetos económicos, científicos, etc., hasta prescindir en alguna manera de este fin primordial.

Aun á riesgo de molestar á algunos de nuestros lectores, queremos dejar todavía otra vez la palabra al padre de casi todos los errores políticos modernos, á quien sus innumerables prejuicios no pudieron vendar tanto los ojos, que no viera en esta parte con claridad las exigencias de la vida familiar:

«La deshonestidad de la mujer—dice—*disuelve* la familia y rompe todos los lazos de la naturaleza, y dando al marido hijos de dudoso origen, hace traición á los unos y á los otros, y añade la perfidia á la infidelidad. Trabajo cuesta hallar otro desorden, otro crimen, que pueda compararse con éste. ¡Si hay en el mundo un estado horrible, es el del padre infeliz que, perdida la confianza en su esposa, no se atreve á entregarse á los más dulces sentimientos de su corazón; que al estrechar á su hijo entre sus brazos, se ve obligado á dudar, si por ventura abraza á un extraño, prenda de su deshonra y robador del patrimonio de sus propios hijos! ¿Á qué queda entonces reducida la familia, sino á una sociedad de secretos enemigos, armados unos contra otros por una hem-

bra culpable, que los ha puesto en la forzosa necesidad de fingirse recíproco cariño?

»No basta, por tanto, que la esposa sea fiel; sino es menester que sea juzgada tal por su marido, por sus parientes, por todo el mundo; que sea modesta, cauta, recatada, y que lleve las credenciales de su virtud á los ojos de todos, como en su propia conciencia. Si es menester que un padre ame á sus hijos, es necesario que estime á su madre (esto es, que *no pueda dudar* de ella)».

45. Quien atentamente pondere estas frases de Rousseau, no podrá continuar teniendo por extremadas las aseveraciones de Vives: que, en las mujeres, la *honestidad* equivale á todas las otras excelencias de que son capaces; de suerte que, donde ella falta, ninguna otra se estima; por consiguiente, queda claro que se ha de proponer como *supremo blanco* de la femenina educación.

Como fin supremo de la educación humana en general, se propone la *moralidad* (el carácter moral); pero como fin específico de la educación femenina, hay que especificar aquel fin general. Pues á la mujer no le basta obrar con rectitud, y ser interiormente inculpable; sino necesita, por razón de su elevada vocación social, ser además exteriormente irrepreensible. Por eso no empleamos el vocablo general de *moralidad*, al tratar de

la mujer, sino el especial de *honestidad*; el cual no sólo comprende la pureza de cuerpo y alma, sino además la modestia, el recato, el pudor, el rubor, y cierta manera de timidez de quien está persuadido que, como dice el Apóstol, lleva un precioso tesoro en vaso de barro; y ese tesoro es de tal condición, que no peligra sólo si el vaso se quiebra, sino pierde su fragancia si se airea, y su matiz purísimo si le da mucho la luz.

46. Esta fué la convicción que guió á los antiguos á criar y educar las mujeres en el encerramiento, y acostumarlas á una existencia retirada; y el Cristianismo no hizo, en esta parte, sino cambiar los *motivos*; pero no modificó muy considerablemente las prácticas.

Los musulmanes tienen á sus mujeres herméticamente cerradas, por *desconfianza* de ellas. Ésta es una consecuencia de la poligamia, la cual, privando á la mujer del cariño total de su marido, á que se siente con aspiración, porque se siente con derecho; la cría en la envidia, los celos, las malicias y engaños de quien — en perpetuo estado de guerra — ha de burlar de continuo, para no quedar burlado.

Es probable que la generalización del divorcio produzca un estado semejante en la mujer, incierta siempre de su posición doméstica. Á la

larga no podrá menos de torcer su carácter, y se volverán á escribir libros de *los engaños de las mujeres*. Pero el espíritu del Cristianismo no cría ese ánimo en la mujer, ni la guarda por esos motivos.

47. El Cristianismo no encierra á la mujer por desconfianza, sino por estima del precioso tesoro que en su honestidad se vincula. Y como cela al varón hasta que llega á los años de la virilidad, cela á la mujer toda su vida y la obliga á guardarse á sí misma, para poder ser guardadora de los más preciados bienes familiares: el casto hogar, poblado de aquella generación pura y casta, cuya belleza hace exclamar al Sabio: «¡Oh cuán hermosa es la generación casta con el resplandor de la honestidad! ¡Su memoria es inmortal, pues es notoria á los ojos de Dios y de los hombres!» (Sap. IV.)

Por eso tampoco el encerramiento cristiano malea á la mujer, como el de los pueblos orientales; porque dentro del retiramiento del hogar, la rodea de toda la consideración y amor que el corazón femenino ambiciona. Y sobre todo, porque encamina la educación de la mujer á esta forma de vida retirada, á que el pudor espontáneamente la conduce, y donde su condición, naturalmente más quieta que la del varón, fácilmente la conserva.

En España, donde las costumbres tradicionales han durado hasta casi nuestros días, hemos conocido muchas señoras que, siendo enteramente dueñas de sus acciones, no salían apenas del santuario de su hogar, donde hallaban abundantemente cuánto su corazón apetecía, sino era para dirigirse al templo, en busca de lo único que no les era concedido tener en sus casas.

Y ¿quién duda que esa forma de vida (con tal que se concilie con las exigencias de la Higiene) es mucho más á propósito para engendrar la honestidad femenil y conservarla incólume?

48. Hemos hecho mención de la Higiene; pues, en la forma de las viviendas que se ha generalizado en las ciudades populosas, donde cada familia vive confinada en reducido piso; no es tan *completa* la existencia doméstica como donde cada familia posee su casa especial, con algún patio ó jardín, como se halla todavía en mucha parte de las ciudades andaluzas.

Son éstas, circunstancias que varían con los tiempos, y de que la Educación ha de hacerse cargo, so pena de incurrir en renunciios funestos.

La antigua casa española (llevada á América por nuestros antepasados), con su patio central, en torno del cual se desarrolla la vida de la fami-

lia, es mucho más á propósito para la antigua forma de vida de la mujer.

Con pocas aberturas hacia la calle, su figura pudiera llamarse centrípeta; al contrario de la casa propia de los climas del Norte, donde, por ser menos radiante el cielo, la morada de los hombres abre hacia afuera los más claros posibles; en términos que la casa suiza está literalmente cubierta de claros y persianas. Es una flor desplegada hacia fuera, como la nuestra se abría hacia dentro, conservando su forma recogida.

Pero no por eso la mujer alemana ó inglesa dejaba de vivir retirada en otro tiempo, ni de su moderna desenvoltura se puede dar toda la culpa á la forma de las viviendas. Antes al contrario, la mayor necesidad de salir de casa, que se origina de la estrechez del hogar en las ciudades populosas, ha de ser causa de acentuar con especial cuidado la conveniencia de infundir espíritu de recogimiento en nuestras jóvenes. Como quiera que su honestidad no es ahora menos necesaria para la felicidad y buen ser de la familia.

CAPÍTULO VI

LA VOCACIÓN

SUMARIO: El fin educativo, diversificado según las vocaciones. — Los tres estados. — El celibato. — El matrimonio. — Forzoso celibato de muchas jóvenes. — Creciente dificultad de los matrimonios. — Necesidad de la educación profesional de la mujer. — Formación intelectual de las religiosas. — Modernas exigencias de la educación femenina. — Falta de tradición en esta materia. — Aventuradas soluciones feministas.

49. El *fin* general de la educación femenina, se impone igualmente en todos los casos. Á toda niña es menester educarla para la *honestidad*, como propia forma de la moralidad femenil; y esto, por la misma *naturaleza* y el honor é interés general de su sexo, cualquiera que haya de ser más adelante el camino que la suerte le depare.

Pero este fin, aunque es lo *primero* en la dirección de la obra educativa, no lo es *todo*; y en esta parte se deja dominar algo por la retórica el pedagogo valentino que acabamos de alegar. La mujer debe ser ante todo honesta; pero la

sola honestidad no le basta para ejercitar todas las funciones á que puede ser llamada en el mundo.

Estas funciones serán diferentes, según el *estado* que con el tiempo obtenga, y al cual la guía su particular vocación. Por eso, para acabar de determinar el *objeto* de la educación femenina, hemos de considerar los diversos estados á que la mujer puede ser llamada; y el estudio de la preparación que necesitará para *todos* y para *cada uno* de ellos, nos conducirá á determinar seguramente, cuál ha de ser el objeto de su educación general y particular.

50. Sabido es que no todas las *ocupaciones* profesionales constituyen *estado*; sino redúcense éstos á solos tres: el de *matrimonio*, el *religioso* y el *celibato*, al cual puede reducirse (por lo menos cuando no hay hijos) el de *viudez*.

No pertenece al pedagogo la discusión sobre la mayor ó menor perfección *relativa* de cada uno de estos tres estados. Basta indicar, que la Iglesia católica considera como más perfecto el religioso; pero profesando, al mismo tiempo, que no se debe entrar en él sin especial gracia de vocación. Y como esta gracia raras veces se puede conocer seguramente en la primera edad; y, por otra parte, el estado de matrimonio será

la suerte del mayor número de nuestras educandas, claro es que la educación debe orientarse de suerte que, sin prejuzgar la determinación al uno ó al otro estado, deje intacta la capacidad para cualquiera de ellos, á donde Dios, por medio de las circunstancias de la vida, llame á cada una.

51. El *celibato* es en sí mismo menos perfecto estado que el de matrimonio ó de la religión; así como la viudez tiene de suyo carácter de desgracia; pues supone la muerte prematura de uno de los cónyuges, cuya unión se había ordenado para toda la vida. Pero ambos estados suelen imponerse *involuntariamente* á un gran número de mujeres, por lo cual, no podemos dejar de tenerlos en cuenta.

Las mujeres que abrazan voluntariamente el celibato, para consagrarse á fines no religiosos (la ciencia, la industria, la enseñanza, etc.), renuncian, en cierto modo, á su condición específica *mujeril*; por lo cual, las necesidades ó utilidades de las tales no puede servir de *norma* para la educación *general* de su sexo.

52. Comenzando por el primero y más común de los estados, si se pudiera determinar con certeza que nuestra educanda será un día esposa, y no perderá á su consorte hasta la vejez, la educación femenina podría sin mucho inconveniente

continuar por los antiguos rieles que nuestros antepasados le dispusieron.

Si fuera así, nos abstendríamos de entrar en nuevos estudios sobre la educación de tales jóvenes, y tendríamos por más acertado editar, traduciéndolas, si necesario fuera, la instrucciones, autorizadas con el nombre de los Padres y escritores eclesiásticos, que derramaron sobre la educación de las futuras esposas y madres, la luz esplendorosa de la doctrina evangélica.

Pero no van así las cosas, por desgracia.

53. El número de las jóvenes que, por *necesidades* de uno ú otro orden, han de quedar excluidas del tálamo conyugal, es ya enorme, y amenaza ser cada día mayor.

Determinan esa triste necesidad, por una parte, las mismas estadísticas de la población, que arrojan un notable exceso de mujeres sobre el número de los varones. En España son éstos, según el Censo anterior, 442,444 menos que las personas del sexo débil. Y esta diferencia numérica, condena irremisiblemente á 442,444 jóvenes á abrazar otro estado.

Además: el sacerdocio católico, exigiendo el celibato á los que lo abrazan, deja en España, sin posible marido, á otras 33,275 mujeres (pues, tal es el número de clérigos, según el citado

censo de población). Añádanse todavía otros 12,121 religiosos varones, y unos 100,000 celibes voluntarios, y tendremos, sólo en España, *más de medio millón* de jóvenes, para quienes está irremisiblemente cerrado el camino del matrimonio.

Es, pues, necesario ocuparse en el porvenir de ese ejército femenino; y ese problema, más aún que la suerte de las casadas, es el que ha dado origen á la cuestión *feminista*.

54. No podemos, por tanto, limitarnos (al trazar los planes de la educación femenil) á poner los ojos en las exigencias de la futura *maternidad* y vida de familia. No. Una parte considerable de nuestras educandas no llegará nunca á contraer los lazos familiares que forman su más natural vocación, y es menester que nos preocupemos de su suerte, y las preparemos para arrostrarla.

Las circunstancias sociales dificultan cada vez más el matrimonio, sobre todo en las clases medias. Los ricos pueden casarse, si quieren, y las jóvenes de la clase superior pueden siempre hallar consorte, con sólo descender un poco de su encumbramiento.

Las obreras, que se sustentan con el trabajo de sus manos, fácilmente hallan también marido, á quien no han de servir de carga. Bien que esto

debilita en gran manera la intimidad del hogar, abandonado por la pobre mujer, obligada á acudir á la fábrica ó á la tienda.

55. Pero la joven de la clase media, que no ha recibido del cielo extraordinarias cualidades, está muy á pique de quedarse, como dicen, para vestir santos; pues, su *posible* marido tiene que luchar cada día más violentamente para conquistarse una posición social, y no siempre la alcanza tal que, á su juicio, baste para satisfacer á sus necesidades y á las necesidades de una joven, que *nada produce* y sólo está acostumbrada á gastar con exceso.

¡Por ahí viene á acontecer, que el *lujo* que las jóvenes emplean para buscar marido, se convierte en el obstáculo mayor para hallarlo!

Estas jóvenes de la clase media, abocadas á una forzosa soltería, y consiguiente desamparo, son las que principalmente han dado lugar al problema feminista. Sus padres se rinden al peso de los años, y el esposo no parece en el horizonte. La orfandad las dejará sin el hogar paterno, y no hallan otro hogar donde sentarse como señoras de él. Tienen que tomar parte en la *concurrència* social y en la *lucha* por la existencia, ya que falta quien luche por ellas; y como las *labores*, propias hasta ahora de su sexo,

no les pueden ofrecer el sustento, anímanse á acometer otros trabajos: ocupaciones profesionales y facultativas, que requieren preparación científica; y por eso claman para que se les abran los establecimientos donde la reciben los muchachos, ó se les funden otros particulares para ellas.

56. Esto produce una elevación de las exigencias intelectuales en la educación femenina, y de rechazo impone asimismo nuevas exigencias á la educación de aquéllas que, retirándose de la lucha por la vida, se acogen al seguro de la Religión.

Un gran número de religiosas modernas se dedican á la enseñanza femenil; y como ésta requiere cada día nuevos aumentos, de ahí que también las maestras religiosas necesiten cada día mejor preparación científica y pedagógica; y no contentas con la que poseen las jóvenes más instruídas que la sociedad les depara, han de salir temporalmente de sus claustros, para ir á buscar la erudición en las escuelas y aun en las universidades, como las Ursulinas lo hacen en Austria, y muchas religiosas en los Estados Unidos.

57. Finalmente, también las obreras, obligadas á tomar parte en la concurrencia del trabajo industrial, necesitan alguna mayor preparación.

No les basta ya, como á las labradoras de nuestras aldeas, alternar los trabajos domésticos con las faenas más moderadas de la agricultura. Necesitan manejar artificiosas máquinas, tratar con los industriales, buscar el trabajo mejor retribuído, etc. Y todo eso exige en ellas mayor instrucción; no sólo la que se encierra en los estrechos límites de la escuela popular infantil, sino la *ampliación* que se da en las clases de *adultas*, y que, en los países progresivos, toma cada día mayores vuelos.

De todas estas concausas nace, que el problema de la educación femenina no pueda resolverse ya con sólo las direcciones de los autores antiguos, sino que, aprovechando las luces y experiencias que nos legaron, necesitemos ante todo estudiar la diversidad de las circunstancias actuales, para llegar al conocimiento de las variedades que, en la educación de la mujer, requieren y hacen indispensables.

58. Además, en la enseñanza femenina nos hallamos privados de la *tradición*, que en la enseñanza de los varones poseemos.

El hecho de bastar, *poco más ó menos*, la educación antigua, para la vida familiar de las casadas, ha retrasado las innovaciones necesarias en esta materia; por cuanto ninguna familia parte

del supuesto, que sus hijas, llegadas á la edad del matrimonio, dejarán de hallar marido, si lo desean. Ha sido menester que viniera el desencanto y la calamidad y las extremas miserias, para que los clamores de angustia y desesperación, y las ruinas morales de millares y millares de desgraciadas, despertaran á la sociedad de su sueño rutinario, y la hiciesen comprender, que *no basta* ya, para muchas de las jóvenes, la educación antigua, y hay que buscar maneras de darle orientaciones nuevas.

59. Mas, ¿por qué rumbos? Hé ahí el problema que han querido resolver, echando por el atajo, los feministas, cuyas soluciones (hemos de repetirlo) ofrecen dificultad tanto mayor, cuanto que tienen gran parte de razón en los fines, aunque no siempre la tengan en los medios.

Es cierto que muchas jóvenes han de terciar ahora en la lucha por la vida, olvidadas de las exigencias de su corazón y la debilidad de su sexo. Pero sacar de ahí, que en la educación se ha de prescindir de su feminidad, y criarlas como á los varones; es dar un salto mortal, funestísimo para las educandas, y para la sociedad de que habrán de formar parte, destituídas de las cualidades propias de su sexo, y sin haber, no obstante, conquistado las peculiares del sexo fuerte.

PARTE SEGUNDA

CAPÍTULO VII

LA ACCIÓN EDUCATIVA

SUMARIO: La acción de educar no es *infusión*, sino *excitación*.—Educar es *actuar*, en todos los ramos de la educación.—Los actos educativos no se imperan, sino se induce á ellos.—El ejemplo: instinto de imitación.—Exigencias que trae consigo.—Elección de las personas que rodean al niño.—Preceptos de Luis Vives. Id. de Fenelón.

60. Conocido el *sujeto* de la educación, y el *fin* que en ella hemos de tener presente, es ya tiempo de poner manos á la obra; esto es: á la *acción* de educar.

¿En qué consiste, pues, esa acción? Muchos han creído, y siguen creyendo todavía no pocos, que educar es *infundir*: infundir conocimientos, infundir ideas, infundir sentimientos y convicciones, y hasta infundir virtudes. Aunque, en esta última parte, los ascéticos vulgarizaron ya hace siglos la verdadera doctrina, de que la virtud no se *recibe*, sino se conquista.

No así en la *enseñanza*, que todavía parecen concebir no pocos maestros, como *transmisión* de la ciencia del maestro, que se derrama sobre el vacío cacumen del discípulo, como en vacío vaso el agua de una botella. Nada es menos exacto. Solamente los *sonidos* pueden infundirse por el oído, y grabarse, hasta cierto punto, en la memoria del que los oye. Pero toda acción educativa, así en el orden intelectual, como en el moral y religioso, ha de ser otra cosa muy diferente. No es *infusión*, sino *excitación*.

61. En el alumno preexisten capacidades, facultades embrionarias, y la acción educativa ha de ponerlas en movimiento, para que, actuándose, se desenvuelvan y vigoricen. Todo lo que la educación trata de producir en el alumno, es *vida*: vida intelectual, vida moral, vida física y vida religiosa. Pero propio es de la vida no poderse ingerir desde fuera, sino desenvolverse y nutrirse desde adentro. La vida, decían los antiguos filósofos, es movimiento que parte de lo íntimo del sér viviente y permanece en él.

Ciertamente, cuando avisamos á un niño lo conveniente para que conserve su salud; cuando le sermoneamos para que sea bueno, ó le encajamos una *explicación* sobre un punto científico; si, por lo menos, nos oye, ejecuta actos *vitales*;

pero no son acciones educativas del orden físico, moral ó intelectual; sino puramente sensaciones *auditivas*. No tienen, por consiguiente, ninguna proporción, para alcanzar el fin pedagógico que por ventura con ellas se pretende.

Entonces solamente ejercitamos acciones educativas, cuando logramos que el niño se *actúe*, físicamente, si se trata de su educación física; moralmente, si se procura su educación moral; intelectualmente, si se pretende su educación intelectual.

62. Esto salta á la vista en la educación física, en la cual no adelanta el alumno oyendo nuestros avisos (éstos constituyen cuando mucho un requisito preliminar y *negativo*: para que no se haga daño), sino cuando se actúa con la gimnasia, el paseo, la carrera, etc.

Por semejante manera, no se educa intelectualmente cuando *oye* lecciones, sino cuando discurre ó ejercita otras facultades mentales; ni se educa moralmente, sino en cuanto practica acciones morales, y su conciencia se despierta para sentir su moralidad.

63. Pero, ¿qué *medios* posee el educador para obtener semejantes efectos?

Donde se trata sólo de actos externos, no hay duda que se puede lograr que el alumno los ejer-

cite, por medio del *imperio*. Así hacemos que los niños paseen, ó naden, ó hagan ejercicios gimnásticos. Pero donde se requieren actos internos (como en la educación intelectual y moral), el problema varía radicalmente.

El profesor explica y los discípulos se distraen, y están con la imaginación en muy distantes regiones de las que recorre la peroración del maestro.

Todavía es peor en la educación moral y religiosa, donde el alumno, no sólo se separa de la dirección del educador, sino á menudo la contraría directamente con espíritu de crítica ó de rebeldía.

No es, por tanto, suficiente imperar actos externos, sino es menester *inducir* á los internos — vitales — que se necesitan; y para eso cuenta el educador con dos poderosos resortes: el *ejemplo* y el *consejo* ó enseñanza requerida.

64. El *ejemplo* tiene valor inmenso en la educación, aunque diferente en las diversas etapas de la edad infantil.

En la primera edad, obra sólo por *sugestión*; en la edad razonable tiene además fuerza de *persuasión* y arrastre.

Dios, que dejó á los niños necesitados de la dirección de sus semejantes, les infundió (en lu-

gar del *instinto* con que guía á los animales) una inclinación eficaz á *imitar* lo que á su vista se hace. Por eso dijo Aristóteles, que el niño es el más *imitativo* de todos los animales, y sólo así es posible su educación en los primeros años de la infancia.

¿Cómo sería posible *enseñar* á un niño pequeño el lenguaje, si Dios no le hubiera dado esa inclinación á imitar las voces que oye emitir á los que le rodean? Imitando sus voces de la manera, al principio imperfecta, que puede, y fijándose en lo que por ellas designan, aprende el idioma de las personas entre quienes vive; y adquiere su acento, modulación y pronunciación, con una exactitud de que apenas es capaz la edad más avanzada, desprovista ya de esa intensidad de observación imitativa.

Y lo que hace el niño con las palabras, hace con las costumbres y con toda la manera de proceder. Por eso, inconscientemente, se forma á imagen y semejanza de sus educadores y compañeros.

65. Y he aquí otra razón, por qué conviene que los niños tengan educadores varones (por lo menos desde que salen de la infancia), y las niñas se eduquen con mujeres; pues, de lo contrario, es inevitable que los primeros salgan afemi-

nados, y las segundas más varoniles de lo que el ideal de su sexo requiere.

Pero sobre todo exige ese vivísimo instinto de imitación, que se aleje de la vecindad de los niños á toda persona de quien puedan imitar algo inconveniente; por lo cual exigen los autores exquisita solicitud aun en la elección de las nodrizas ó niñeras, más todavía (según advierte Vives) cuando se trata de las niñas. Pues, las costumbres de los niños se forman con muy diversas influencias, domésticas y externas; pero las niñas no aprenden sino lo que ven en casa.

66. «Como no hacemos tanto caudal — dice Vives — de que nuestra educanda salga docta, cuanto de que sea pudorosa y honesta, los padres han de poner toda su solicitud en que no se le pegue cosa alguna viciosa ó torpe, ni penetre algo semejante por sus sentidos, ni lo reciba con la leche. Mas la nodriza es la primera persona á quien oirá y verá, y lo que de ella aprenda pequeña, eso mismo procurará imitar más adelante; por lo cual, San Jerónimo, escribiendo á Leta sobre la educación de su hija, le advierte que no tome una nodriza desordenada, ó lasciva ó parlera.

» Todos los juegos, prosigue el mismo autor, sean con niñas de su misma edad, en presencia

de la madre ó de otra mujer honesta y de edad madura, que ponga orden en los entretenimientos y las diversiones, encaminándolas á la virtud y á la honestidad. No se halle presente ningún varón, ni se acostumbre la niña á entretenerse con los tales; pues, naturalmente, conservamos por mucho tiempo el cariño hacia aquellos con quienes compartimos las horas y los juegos de la niñez... (1). No hay que enseñar el mal, en aquella edad que no es todavía capaz de discernir entre el mal y el bien; sino hay que imbuir el ánimo todavía tierno con sanas ideas, detestando la opinión pestilencial de aquéllos que no consienten que sus hijos ignoren lo bueno *ni lo malo*, creyendo que así, según dicen, seguirán mejor la virtud y huirán del vicio. ¡Cuánto mejor no es, y más provechoso, no sólo no hacer el mal, pero ni aun conocerlo!...

»Las palabras impúdicas ó lascivas, ó las gesticulaciones poco decorosas, no las aprenda ni aun en aquellos años en que carece de discreción; pues habría peligro de que las repitiera luego con más conocimiento y edad.

»Cuiden sobre todo los padres, de no aprobar con el gesto, ó la palabra, ó la risa, ninguna ac-

1) «Nunca niños con niñas, dice Fenelón, ni aun éstas con otras más desenvueltas y aturdidas.»

ción menos decorosa; y todavía sería peor que la premiaran con abrazos y besos; pues, la niña procurará repetir aquello que creerá ser muy del agrado de sus padres. Todas las cosas sean, desde los más tiernos años, puras y castas, por lo menos en gracia de las costumbres, cuyos primeros lineamentos se forman con aquellas acciones infantiles.»

67. Fenelón insiste también de una manera particular, en la importancia de ofrecer ejemplos excelentes á los ojos de las niñas. «No se les permita — dice — juntarse sino con quien pueda darles ejemplos dignos de imitación... La inclinación de los niños á imitar, produce males sin cuento cuando se los confía á personas sin virtud, que no saben contenerse en su presencia.»

Y como, cuando son mayorcitos, no es posible tenerlos tan encerrados, que no sean testigos de muchas acciones cuya imitación sería inconveniente, quiere Fenelón que se les haga notar á tiempo la incorrección de semejantes actos. «Hay que enseñarles — dice — los verdaderos principios, para prevenirlos contra la imitación de lo malo que se ofrece á sus ojos.»

Pero esto pertenece ya, naturalmente, á otro grado superior de su educación, que se hace por la enseñanza.

CAPÍTULO VIII

INSTRUCCIÓN INDIRECTA

SUMARIO: Afinidad entre la instrucción indirecta y el ejemplo. — Modelos de aquélla. — Peligros del artificio. — Los niños sólo aprenden lo *concreto*. — Estímulo para vencer las dificultades. — El trabajo en la educación. — Su necesidad para la vida honesta. — Ventajas de los trabajos domésticos. — Consejos de Luis Vives.

68. Hermana del ejemplo, y partícipe de su eficacia educativa, es la que llama Fenelón *instrucción indirecta*, la cual consiste en ciertas acciones del educador, ó de otras personas de quienes el mismo se vale, para producir en el educando determinadas impresiones ó sugerencias. En realidad, esas lecciones indirectas no son sino *ejemplos*; pero ejemplos conscientemente calculados para producir cierto efecto en el educando.

Cuando procedemos según nuestra habitual manera, delante de los niños, los formamos con nuestro *ejemplo*; pero desde el momento que conformamos de cierta manera especial nuestra conducta, en atención á que los niños se hallan presentes é imitarán lo que hacemos, ya entramos

en la esfera de la instrucción indirecta; la cual es muchísimo más eficaz que la *lección*, porque posee la fuerza sugestiva del ejemplo.

69. Fenelón, que había usado mucho este método con su educando el duque de Borgoña, aconseja que algunas veces se preparen *escenas* ó *diálogos* con otras personas, para representarlos delante de los niños; los cuales atienden á lo que se hace en derredor suyo, y reciben la lección que ellos mismos espontáneamente se aplican, mejor que la que les propina el educador.

De esta forma de doctrina hallamos ejemplos en las vidas de los antiguos Padres; como el de aquel santo, que para corregir suavemente las actitudes aseglaradas de un religioso noble recién entrado en el monasterio, las imitó, dando lugar á otro Padre, prevenido al efecto, para que le reprendiera por ellas gravemente. Con lo cual entendió el novicio lo que en sí había de corregir, pues se afeaba en un tan venerable religioso.

Así, dice Fenelón, podría preguntar una persona á otra, delante de los niños: «¿Por qué ha hecho usted esto?; v. gr.: ¿Por qué ha confesado usted su falta?» Y que la otra, previamente advertida, alegue el conveniente motivo, v. gr.: «Porque excusarme con una mentira hubiera sido otra falta mucho mayor».

70. Con todo, hay que proceder en esto con mucha cautela; pues la sagacidad de los niños para entender el artificio, es muy grande; y si lo entienden, no servirá para educarlos, sino para industriarlos en mentir y hacer comedias fuera de sazón.

Por esta causa, mejor que las *escenas* preparadas, nos parecen las continuas conversaciones y acciones de las personas que educan á los niños, enderezadas á que indirectamente aprendan lo que deben. Así, se ha de hablar delante de ellos de las cosas morales, con recto sentido, y jamás con el criterio laxo que suele admitirse en los círculos mundanos. Nunca se excuse en su presencia lo inmoral como tolerable. Y aunque las personas discretas poseen la *ciencia de hacerse el cargo*, y saben distinguir la gravedad *subjetiva* y *objetiva* de las acciones; estos distingos no están al alcance de los niños, á los cuales la Moral se les ha de mostrar en toda su ideal pureza; no en sus *acomodaciones* á las complejas circunstancias de la vida.

71. El niño nunca ha de oír alabar á las personas cuya manera de vivir no debe imitar. Si se admite á la familiaridad doméstica al hombre irreligioso, y prescindiendo de este defecto suyo, se simpatiza con su buen ingenio ó con otras cuali-

dades que naturalmente le hacen amable, se da á los niños una lección indirecta de *indiferencia* religiosa. Al aprender luego su Catecismo, y oír que la Religión es necesaria para salvarse, siempre se ofrecerá á su mente la imagen concreta de D. Fulano, que no tiene religión, y es, *no obstante*, una persona *tan buena* y simpática.

La madre podrá tener muy graves motivos para admitir en su casa á una mujer que ha padecido naufragio en su honestidad; pero ningún motivo puede ser bastante para permitir el trato de las niñas con tales personas, por esa misma razón de la enseñanza indirecta. Desde el momento que los niños aman á una persona, deja de parecerles mal cualquiera cosa que la misma haga ó diga. Y con esto, si no se arruina de un golpe, se va desmoronando poco ó poco su tesoro de ideas morales.

72. Esta misma conspiración de la instrucción indirecta y el ejemplo, se ha de usar para que los niños hagan aquellas cosas que *de suyo* les son molestas y exigen de ellos algún vencimiento. Y en esta parte hemos de disentir un poco del amable arzobispo de Cambray.

Sin vencimiento de las naturales inclinaciones del niño, no hay gimnasia moral, ni desenvolvimiento, ni por ende moral educación. Todo de-

pende del modo como ese vencimiento se obtenga.

Evítese, sí, con el mayor cuidado, ofrecer la virtud bajo un aspecto molesto y sombrío, y aléjense de los niños ciertas personas piadosas, las cuales, uniendo á la piedad su natural sandez, tienen el deplorable privilegio de hacer parecer la virtud sandia. Estos ejemplos son poco menos perniciosos que los de las personas disolutas y amables.

Pero no es menor inconveniente, el de convertir en *juego* todas las ocupaciones instructivas; lo cual sólo puede servir para que el niño forme, desde muy temprano, el concepto de que la vida no tiene otro objetivo que el *placer*.

Antes al contrario: el constante ejemplo de la madre, que trabaja y se afana, y goza sólo por el fruto de su trabajo, induzca suavemente á la niña á persuadirse que tiene por obligación el trabajo y el vencimiento, y que no hay más dulces placeres que los que nacen del cumplimiento fiel y constante del deber.

73. Aun á los pequeñuelos, entendemos que los ejercicios de Froebel se les han de ofrecer alternativamente como juego y como *trabajo*, cuyo fruto se les alaba y premia. Hagámosles percibir desde muy temprano los goces del tra-

bajo; la conciencia, que comunica, del propio valer. Para lo cual, hay que procurar dos requisitos esenciales: el primero es, emplear á los niños en trabajos á su alcance; en cosas que puedan llevar hasta el cabo con relativa facilidad y brevedad. El segundo, es darles algún color de utilidad perceptible para los niños; pues nada hay más mortífero para el placer del trabajo, que perder de vista su finalidad. Por eso suelen aborrecer los niños los estudios *formales* (la Gramática, la Lógica, el Álgebra), al paso que se aficionan fácilmente á los experimentales (la Física, la Química, la Historia natural que se estudia coleccionando, etc.).

La niña tiene en esta parte ventajas sobre sus hermanos del otro sexo; pues, desde muy temprano puede tomar parte en las cosas necesarias de casa. ¡Qué gloria para una niña de cinco años pegar un botón que se ha caído de una prenda de papá! ¡Qué satisfacción cuando la madre le dice que está demasiadamente ocupada y *necesita* que la ayude, v. gr., á quitar el polvo de los objetos!

Y á todo eso, *razónese* con los niños: explíqueseles, dice Fenelón, el porqué de cuanto se les enseña. Y esto no con razones abstractas ó referentes á un lejano porvenir, á donde no llega

la miopía moral de los niños, sino enlazándolo de la manera más íntima posible con sus infantiles intereses é inclinaciones.

Mas todas esas lecciones indirectas han de ir siempre acompañadas de la más eficaz lección, que es el ejemplo de la madre, de la cual ha de aprender desde luego las cosas que miran á la conservación y régimen de la casa.

74. Luis Vives reprende la desmedida indulgencia y viciosa blandura de aquellos padres, que crían tan delicadamente á sus hijas, y temen tanto por ellas, que las apartan de todo trabajo, de miedo que se pongan enfermas; los cuales, mientras piensan aumentar y robustecer sus fuerzas corporales, las debilitan y quebrantan.

Quiere, pues, el pedagogo valenciano, que aprendan desde luego á labrar la lana y el lino; artes, dice, transmitidas por continua tradición desde los mejores siglos, utilísimas para la casa, y guardadoras de la frugalidad, á que deben ser principalmente aficionadas las mujeres.

No queremos nosotros, que en nuestra época se devuelva á las mujeres la rueca y el telar. Las fábricas suministran las telas deseables; pero queda para la doméstica labor el convertirlas en prendas de uso. «No descenderé á pormenores — prosigue Vives —; pero en ninguna manera

me agrada una mujer ignorante de las labores manuales, aun cuando sea una princesa ó reina. Pues ¿qué otra cosa mejor hará cuando haya terminado sus ocupaciones domésticas? Es á saber: conversará con los hombres ó con otras mujeres. ¿De qué cosas? ¿Siempre habrá de estar hablando? ¿Nunca guardará silencio? — Podrá discurrir. — ¿Sobre qué? Pues los pensamientos femeniles son ligeros y, por lo común, inconstantes, vagos, corretones, y van á parar á no sé dónde, llevados de su misma ligereza.

»Pero podrá leer. Yo así se lo aconsejo en gran manera. Mas cuando se fatigue de la lectura, no la quisiera ver ociosa, para que no venga á imitar á aquellas mujeres orientales, sumergidas constantemente en cantares, convites continuos y sempiternos placeres, los cuales mudaban de cuando en cuando para evitar el hastío, de modo que el fin del uno fuera principio del otro; y ni aun así podían conseguir que su ánimo se saciara con tanta variedad de deleites... No es éste el verdadero alimento del alma; por lo cual corre siempre en pos de otros placeres. Por el contrario; en la honesta ocupación, las almas honestas se recrean con el trabajo, y reciben un gran placer con lo que de él resulta; y tenemos por bien empleadas las horas que en esto se consumen.»

75. El mismo autor quiere que las niñas aprendan el arte de cocina; no el propio de las fondas, ó el que busca demasiado exquisitos manjares; sino la cocina sobria, limpia, templada, frugal, con que, mientras es doncella, pueda preparar el alimento de sus padres y hermanos, y después de casada, el de sus hijos y marido. Con esto alcanzará no poco amor de unos y otros, no dejando todo el cuidado á las sirvientas, sino interviniendo con sus propias manos, y arreglando los manjares, que serán así más sabrosos á sus padres, hijos y marido, que si se los sirvieran las criadas, particularmente cuando están enfermos.

San Ignacio de Loyola, poniéndonos delante de los ojos las finezas del amor de Dios, pondera que, no sólo nos da todos los bienes, sino está presente y nos hace compañía cuando los gozamos; y sobre eso, *trabaja* (en cierto modo), para proporcionárnoslo con sus propias manos; lo cual añade, sin duda, mucho realce al amor, y hace incomparablemente más estimables sus dones.

Pues ¿cuántas mujeres no hay ahora que, por su mala educación, no se hallan en estado de hacer á los que aman esta fineza suma? Pues, cuánto importe esto, piénselo quien recuerde el sabor de esos guisos preparados por mano de su madre, sobre todo en la convalecencia de sus

enfermedades. Horacio ensalzó el sabor de las hortalizas *no compradas*, esto es: criadas en el propio huerto; pero es todavía más exquisito el de los manjares preparados por manos amadas.

En todo eso la madre ha de ir delante de sus hijas con el ejemplo, y con él les proporcionará la más útil y eficaz de todas las instrucciones indirectas.

76. No teman, pues, las madres ni las hijas, menoscabar la blancura de sus manos interviniendo en la cocina; acordándose de aquella enérgica frase de Luis Vives: «Que se tizna más la mano femenina, ofreciéndose al varón extraño, que si se ennegrece de hollín; que es más indecoroso para la mujer honesta, que la vean en los bailes, que no en la cocina; que más la honra manejar con habilidad los manjares, que no los naipes ó los dados; y no les sienta tan bien gustar en un banquete la copa que les alarga un extraño, como probar la bebida que preparan para su marido. Este arte poseerá, pues, la mujer educada á mi gusto, para que pueda, en toda edad, conquistarse el cariño de los suyos, y para que los alimentos vengan á su mesa mejores y más limpios y á más bajo precio.»

«He visto—concluye—aquí y en España y en Francia, algunos que, por haber usado en su con-

valecencia manjares guisados por sus esposas, hijas ó nueras, les cobraron mucho mayor cariño del que antes les tenían... Y el que en esta Bélgica los varones pasen tanto tiempo en las cervecerías y tabernas, pienso tiene por causa principal la negligencia y falta de abnegación de las mujeres en meterse en la cocina; con lo cual empujan á sus maridos para que se ausenten de casa, y busquen fuera de ella, lo que en ella no encuentran (1).»

(1) Recientemente se vuelve á dar importancia á la enseñanza de la *economía doméstica* en los colegios femeninos. Pero no hay que decir, que semejante enseñanza *directa* nunca podrá alcanzar el efecto moralizador que la indirecta, dada mediante el ejemplo de la madre en toda su vida doméstica.

CAPÍTULO IX

EDUCACIÓN FÍSICA

SUMARIO: Importancia de la robustez femenina. — Deficiente instrucción general de las madres. — Tiempo oportuno para esta enseñanza. — Sus condiciones: Obra importante de beneficencia.

77. La educación física de las niñas es, si cabe, más importante que la de los niños, por cuanto más directamente depende de la primera la salud y robustez de las futuras generaciones.

En este respecto no tememos apropiarnos las palabras de una educadora alemana, antes citada, afirmando que «los pueblos se elevan tan alto, cuanto están alto sus mujeres»; y uno de los síntomas de degeneración más temibles, es el que ofrece la multitud de niñas anémicas, pálidas y raquíticas, que pululan por nuestras modernas ciudades (1).

(1) Al regresar de Alemania recibimos, en este concepto, una triste impresión en nuestra patria. Nos habíamos habituado á ver allí por todas partes, aquellas mozas de rosados mofletes, que llevan, acaso con más robustez que gentileza,

Por otra parte, la vida de las ciudades modernas exige, para el desarrollo normal de las niñas, precauciones mucho más exquisitas que la vida libre de los campos.

78. Las primeras exigencias de la Higiene infantil se han de dirigir á las madres; y en este sentido dice acertadamente Howard A. Kelly: que el cuidado de la salud de una niña, comienza con la educación de su madre. Los médicos están ya de acuerdo acerca de los medios que se deben emplear para asegurar una próspera educación física. Pero toda su solicitud es de poco provecho, si no pueden contar con la doméstica solicitud, á cargo principalmente de la madre.

Por esto en toda la literatura médica se observa una extraña unanimidad de los paidiatristas en reclamar que, en la educación de la mujer, no se pierdan de vista los futuros deberes de la maternidad. Y esto lo piden, no solamente los facultativos que tratan con las clases pobres, sino los que prestan su asistencia á las más acomodadas.

su corona de rubios cabellos; y la comparación involuntaria, con las jóvenes de Barcelona y de Madrid, no pudo ser favorable á nuestras, por ventura más lindas, pero chiquititas, delgaditas y pálidas damiselas.

¡Hay que preocuparse muy seriamente de la *robustez* de las jóvenes, si queremos defender el porvenir de nuestra raza!

«Un enojoso obstáculo que se opone actualmente á la Paidiatria, decía el Dr. Hollopeter, en su discurso presidencial de la asamblea anual de la *American Society of Pediatricists* (1905), es la general ignorancia é inhabilidad de las madres jóvenes... La mayor solicitud del facultativo se ha de consumir en los pormenores del cuidado del niño, en la preparación de la leche, etc.; para todo lo cual sería de inestimable auxilio, que las madres estuvieran prevenidas con alguna instrucción en la Higiene.» En las *Home Economic Conferences*, de Lake Placid, han trabajado en este mismo sentido, Mrs. Helena H. Richards, Mrs. María Hinman Abel, y otras señoras doctas, deseando que la educación de las niñas incluya una preparación eficaz para desempeñar las obligaciones de la vida de familia.

79. En los últimos años se han dispuesto muchos cursos de Economía doméstica, donde se enseña á las alumnas á guisar, coser, y demás artes encaminadas al gobierno de la casa; y asimismo se ha incluido en los cursos escolares la Fisiología, por efecto del movimiento social en favor de la templanza. Pero el valor de esas enseñanzas es muy problemático, cuando se dan muy distantes de la práctica real de la vida. Por lo cual ha recomendado la *Interdepartmental*

Commission on Physical deterioration, de Inglaterra, que se reserven dichas materias para la enseñanza postescolar, propia de las clases de adultas, á las cuales deberían asistir, por lo menos dos días á la semana, las muchachas que se dedican al trabajo manual ó de las fábricas.

En España, el Real Decreto de 19 de Mayo de 1911, que establece las Escuelas de adultas, dispone (art. 11, núm. 4) que, como derivación de la enseñanza de las Ciencias naturales, se enseñen los principios de Higiene individual y de la casa-vivienda, *insistiendo en los cuidados especiales que la infancia requiere*.

No hay, pues, que tratar directamente de estas materias en la enseñanza de las niñas de corta edad, por la razón alegada; pues, si se dan tales enseñanzas en la niñez (fuera de otros inconvenientes), no resultan útiles cuando son necesarias. Su lugar propio debe ser, por tanto, la escuela de adultas.

80. Los ramos que han de comprender son las principales partes de la Higiene doméstica: la preparación de los alimentos, los métodos de limpieza de las habitaciones, el cuidado y nutrición de los pequeñuelos, las condiciones del vestido; y todo ello de una manera práctica, sin más teoría que la necesaria para abrir los ojos de las

educandas sobre las obligaciones de una buena ama de casa.

Naturalmente, la primera condición, para la eficacia de esta enseñanza, es la competencia de los maestros ó maestras. Pero teniendo conocimientos suficientes, éstas serán tanto más aptas, cuanto puedan añadir á la doctrina, la experiencia y la práctica de la vida.

Una de las mayores obras de beneficencia que podrían establecerse (como ya se ha hecho en algunas ciudades de los Estados Unidos), sería la de señoras, ó personas instruídas al efecto, las cuales visitarán á las familias pobres que tienen hijos pequeñitos, y al par que el socorro material les dieran la instrucción conveniente acerca de las medidas higiénicas que deben observar para asegurar el saludable desarrollo de sus hijitos. Acaso las mismas Conferencias de San Vicente de Paúl, podrían tomar esta nueva obra de caridad á su cargo, con tal que establecieran conferencias especiales de señoras casadas ó viudas, á las cuales diera un facultativo competente la instrucción, que no siempre se puede razonablemente *presuponer* en las personas de esa clase.

CAPÍTULO X

HIGIENE ESCOLAR

SUMARIO: Edad escolar.—Ejercicios anteriores á la pubertad.—Cuidados preescolares.—Atenciones de la escuela.—Hidroterapia.—Limpieza de la piel.—Dentadura.—Intestinos.—El vestido.—La sedentariedad y el mobiliario escolar.—Condiciones de éste.—Inspección facultativa. Médicos escolares.

81. Viniendo ya á la *Higiene escolar*, lo primero que conviene fijar es, la edad en que *cada* niña ha de asistir á la escuela; lo cual absurdamente determinan algunos Estados por leyes generales. La Ciencia, por el contrario, demuestra, que la edad escolar se ha de determinar *para cada individuo*; pues está en función de las condiciones higiénicas del mismo, de la escuela, y de la familia á que el primero pertenece. Para una niña débil y anémica, que ha heredado de sus padres un temperamento enfermizo, pero posee en cambio, en su casa, todo género de recursos y comodidades, será excesivamente temprana la edad de seis ó siete años, en que le pueden prestar mejor efecto los cuidadosos

desvelos de una familia acomodada. Por el contrario, una niña de las mismas condiciones físicas, si pertenece á una familia pobre, en cuya vivienda falta todo: aire puro, luz solar, calefacción, alimentos y abrigos suficientes; estará mejor en la escuela; y por tanto, será cruel aguardar á la edad determinada en leyes generales, para ofrecerle ese beneficio.

Por otra parte, como la niña que acude á la escuela (por muy temprano que esto sea) tiene ya comenzada su educación, y adquiridos cierto número de hábitos, hay que dejar á sus padres libertad para escoger la escuela que mejor convenga á su bienestar, atendidos todos sus antecedentes.

82. Desde el punto de vista de la educación física, antes de la pubertad, no necesita hacerse mucha diferencia entre las niñas y los niños. «Hasta ese tiempo, dice Playfair, hay relativamente poca diferencia entre ambos sexos en orden á la salud, las indisposiciones y demás circunstancias físicas». Unos mismos son los juegos deportivos, y muy semejantes los gustos por ellos. En la alimentación no es menester hacer ninguna diferencia. Sólo á medida que adelanta la educación, se diferencian sus caracteres, educándose los niños en el valor, resisten-

cia y virilidad, en la inclinación á proteger al débil, regir á los inferiores y tener solicitud de ellos, y en una palabra: en las cualidades propias de un jefe de familia, de un ciudadano, de un hombre que habrá de procurar su independencia económica, é intervenir en los negocios públicos; mientras á las niñas, por el contrario, se las dirige á las cualidades opuestas, que las hagan aptas para sus diversas funciones en la vida social.

«Cuanto la educación de las madres progresa más y se hace más *específica* (dice Kelly), se irán obteniendo mayores y más excelentes resultados en la educación de las niñas.»

83. La niña que entra en la escuela, lleva á ella el resultado de las cualidades heredadas, y de la educación doméstica preescolar; y sería de desear que tuviera ya hábitos de higiene bien adquiridos: que su manera de alimentarse, de vestirse, sus horas de descanso y sueño, hubieran sido solícitamente reguladas por el cuidado de sus padres; que estuviera acostumbrada á la regularidad habitual en tomar su desayuno, en lavarse ó bañarse, en cuidar de sus uñas y dientes, evacuar los intestinos y guardar en el vestido las convenientes atenciones, de una manera rutinaria y casi automática.

Muchos hijos de familias pobres acuden á la escuela sin suficiente desayuno; lo cual, fuera de disminuir su eficiencia durante la clase matutina (que es la mejor), empece su desenvolvimiento normal. La mala nutrición produce, entre las niñas, un número de indisposiciones más crecido, que todas las otras causas juntas de enfermedad (Kelly). Las mensuraciones de gran número de niñas de las escuelas, han demostrado claramente la relación que existe entre la nutrición y el crecimiento. La clorosis, muchas enfermedades de la piel, la poca resistencia contra algunas infecciones agudas y crónicas, y la dificultad de convalecer después de alguna enfermedad infecciosa, proceden directamente de la mala nutrición. Y ésta no nace sólo de pobreza, sino de falta de orden. Hay familias donde, por no levantarse y hacer las cosas á la hora conveniente, las niñas han de tomar su desayuno con precipitación, mascándolo mal, y corriendo inmediatamente á la escuela. Otras veces pierden las niñas el apetito, y no comen suficientemente en las comidas ordinarias, porque toman golosinas entre horas, ya sea en casa, ó ya comprándolas al ir ó venir de la escuela; ó porque se les estraga el paladar habituándolas á manjares y condimentos demasiado fuertes.

84. Estos inconvenientes, y la prolija serie de enfermedades que de ellos resultan, se han de evitar con el *orden* en guardar los tiempos regulares de todas las operaciones de la familia; acostumbrando á las niñas á usar de una comida sana, substanciosa, pero libre de condimentos fuertes, los cuales, si no dañan á los mayores, son funestos para los niños. En beneficio de los pobres hay que suplir la deficiencia de la comida doméstica por medio de las *cantinas escolares*, que ofrecen, por lo menos, desayuno y merienda, ya sea enteramente gratuitos (para los pobres), ó ya por un precio módico. Pero para que tales cantinas produzcan sus efectos higiénicos, es necesario que estén sometidas á la persona que dirige la escuela, la cual deberá velar por que las niñas no se dejen guiar por la golosina ó por el capricho.

Con esta misma atención se han de disponer las *sesiones escolares*, no mirando únicamente á la comodidad del Cuerpo docente; sino, en primer lugar, á la necesidad de los niños y á la Higiene escolar.

«Desde el momento que el Estado (dice Th. Madden Moore) hace obligatoria la enseñanza desde los primeros años, está obligado, ciertamente, á proveer los medios para que esa

educación sea lo menos perjudicial, y lo más eficazmente conducida; y debe proveer de alimento suficiente, á todos los niños pobres, para que puedan ejercitar, sin perjuicio, las tareas escolares.»

Ciertamente, muchos niños de uno y otro sexo gozarían de salud, á pesar de su pobreza, y llegarían á desarrollarse física y moralmente, si se los dejara con sus padres en la libertad aireada y soleada de sus campos. Desde el momento, pues, que el Estado los obliga á pasar buena parte de su niñez en la escuela, debe por el mismo caso proveerlos de los medios para que esa vida escolar no les sea dañosa.

85. La costumbre de bañar diariamente á los niños pequeños, debería generalizarse en donde no lo está, y en esta parte, la escuela, debería dar insistente instrucción, y los colegios ofrecer facilidad para el baño de los alumnos; el cual, siendo diario, ha de ser muy breve, en forma de ducha de irrigación vertical. Donde no existe la instalación necesaria, ó no es fácil ponerla, basta el uso de una esponja suficiente; y en último extremo, se puede hacer por simple frotación con una toalla bien empapada.

Lo que en ninguna manera podemos aprobar es, lo que hemos visto en alguna escuela prima-

ria de Suiza, donde las duchas se hallan dispuestas en una habitación sin compartimento alguno; por tanto, los niños, enteramente desnudos, están en dos ó más hileras, durante la caída del agua. Sobre todo en nuestros países, de más ardiente carácter, el más simple entiende los inconvenientes y *niñerías* de mal género, á que esta ducha ha de dar ocasión.

Lo más recomendable sería una serie de casillas, parecidas y algo mayores que las de los retretes, á las que cada niño diera el agua tirando de una cadenilla. Si el agua se da á todos á la vez, hay que aguardar á que todos estén desnudos, no sin inconvenientes, nacidos de la diferente presteza de unos y otros.

86. La escuela, no sólo ha de guiar en esta parte, sino inculcar muy de propósito la importancia que tiene, para la salud, la perfecta limpieza de *la piel*, y el mojarla con frecuencia.

Naturalmente, pertenece á esa misma general limpieza el uso de ropa interior perfectamente limpia, cual pueden obtenerla aun las personas más pobres, si no les falta diligencia. Y ésta á su vez nace de la persuasión acerca de la importancia de la limpieza. Ciertamente, nadie consiente en dejar que le pique una avispa; porque sabe el daño que esto causa. Si supiera, por consi-

guiente, el daño que produce el llevar una camisa sucia, la echaría de sí con la misma prontitud.

87. Una cosa que requiere limpieza particular es la *dentadura*, la cual descuidan casi la totalidad de los niños, y por eso hemos de lamentar su pérdida la mayor parte de los mayores. Y no sólo se pierde la dentadura por descuido en limpiarla, sino se alimenta en ella una flora bacterial, origen de infecciones interiores.

Otro ramo de limpieza más interior, de que hay que hablar, siquiera sea pidiendo mil perdones, es la de los *intestinos*. Nadie más descuidado que los niños en procurar *regularmente* su evacuación, cuando no les apremia necesidad sensible. Con todo eso, apenas hay otra precaución más necesaria para la salud física, que contraer desde la edad temprana la regularidad de ese hábito. La precipitación y desorden en las primeras horas de la mañana, nacida frecuentemente de no levantarse bastante temprano, se suele oponer á esa regularidad, con gravísimo detrimento de la salud de los niños, que salen de su casa para la escuela, comiéndose, todavía, parte de su desayuno, y sin haber tomado tiempo suficiente para esa otra higiénica precaución.

88. El *vestido* de las niñas ha de ser sencillo, sin ninguna presión en la cintura, colgando de

los hombros á la manera de las antiguas vestiduras griegas, y suficientemente abrigado.

No ha sido algún Catón, celador de las costumbres rígidas, sino un inglés librepensador como Spencer, quien más recio ha tronado contra la bárbara crueldad de los padres, que llevan á los niños, y peor todavía á las niñas, no sólo con las piernecillas, sino hasta con los muslitos desnudos, con intolerable injuria de su crecimiento, y dudoso provecho de su pudor. Claro está que la inocencia, y la misma costumbre, hacen que no tenga comúnmente esa moda estúpida, todo el mal efecto moral que pudiera; pero no por eso *deja de contribuir* á la falta de educación del recato, tan recomendado en las niñas.

En la edad en que las niñas casi no saben moverse sino *saltando*, bueno es dejarles libertad de saltar, vistiéndolas con vestiditos muy cortos. Pero no de suerte que el abdomen deje de estar suficientemente abrigado. Y sobre todo, ninguna positiva ventaja se saca de que vayan con las piernas al aire. Si frecuentemente las pudieran sumergir en el agua, como hacen los niños que se crían en las playas, ya sería otra cosa. Pero el aire frío, sin contacto frecuente del agua, no puede producir sino inconvenientes.

89. Uno de los riesgos más inminentes de la vida escolar, es el que nace de la excesiva *sedentariedad* á que la escuela, por su propia naturaleza, propende; y este peligro se hace mucho mayor, cuando se agrega á la sedentariedad, la falta de adaptación del *mobiliario*. De ambos defectos reunidos suelen nacer inconvenientes graves para la salud de las niñas: desviaciones de la columna vertebral, cuando se las obliga á escribir en mesas excesivamente altas; ó por el contrario, cuando permanecen mucho tiempo inclinadas sobre la labor ó sobre una mesilla demasiado baja.

Actualmente, todos los autores de Higiene escolar tienen declarada la guerra á las mesas de asiento fijo, y se han construído multitud de modelos de asientos y pupitres *adaptables*. Sólo falta que se generalicen en la práctica, lo cual, si no puede hacerse *de una vez*, por las dificultades económicas, se debe, por lo menos, obtener gradualmente, á medida que se renueva el material escolar deteriorado por el uso largo.

90. Las normas que han de presidir á dicho mobiliario son las siguientes: 1) La altura del asiento ha de ser igual á la distancia entre el suelo y la parte inferior de la rodilla; 2) La altura del pupitre ha de exceder en poco menos de

una pulgada, á la distancia entre el suelo y el codo; 3) El asiento ha de entrar un poco bajo la mesa (lo menos una pulgada); por lo cual se recomiendan los asientos que se elevan ó giran, para facilitar la entrada y salida de las alumnas; 4) El pupitre no debe tener cajón tan hondo, en la parte anterior, que impida que las rodillas se coloquen en posición recta sin estar oprimidas por él.

Por lo menos al principio de cada curso, se han de tomar las medidas relativas de cada alumna y de su mobiliario; y cuando el crecimiento es rápido, conviene repetir las mediciones durante el curso.

Naturalmente, la perfecta adaptación no es fácil de obtener, sin pupitres y mesas de construcción especial, donde el asiento y la mesilla pueden subir y bajar por medio de tornillos ó cremalleras. Pero donde no sea posible conseguir este material, por lo menos se debe cuidar de que cada alumna reciba un pupitre acomodado para su talla.

91. Cuando menos al entrar en la escuela, todos los niños se deberían someter á una diligente *inspección facultativa*. Los resultados que ha producido ésta, donde quiera se ha empleado, son la más cumplida demostración de su necesi-

dad; pues ha descubierto principios de deformidades, que no hubieran podido dejar de desarrollarse, sometido el niño, sin discreción, al trato común de la escuela.

La deficiente nutrición de un niño, los defectos de la visión ó del oído, ó las consecuencias de la escoliosis ó adenoides, ú otras afecciones mórbidas; hacen que muchas veces se considere como retrasados mentalmente, á los niños que padecen esas enfermedades, las cuales curadas, se restituyen los pacientes á la normalidad escolar.

Entre un gran número de niños de Boston, que habían sido calificados de holgazanes ó retrasados, se halló que el 95 por 100 padecían defectos físicos.

Tales experiencias han inducido al establecimiento de los *Médicos escolares* en diferentes países (1). En 1986 se establecieron en Nueva York 150 médicos para inspeccionar las escuelas, y el resultado fué excluir de ellas, el primer año de su acción, 6,829 escolares afectados de diversas enfermedades. En 1902 se les agregaron seis oculistas. Desde Marzo de 1905 hasta el mismo mes de 1906, fueron allí examinados 79,065 ni-

(1) Véase *La Educación Hispano-Americana*, tomo I, páginas 540 y siguientes.

ños, y hallados con necesidad de tratamiento médico 50,913, entre ellos 24,534 con defectos de la vista, 29,386 con mala dentadura, 13,411 con hipertrofia de las amígdalas, etc.

Sin aguardar á que el Estado tome iniciativas más ó menos acertadas, todos los colegios bien montados deberían exigir la inspección médica de todos los niños que en ellos ingresan, y repetirla por lo menos una vez cada curso, anotando sus resultados en la correspondiente «Hoja somática» del alumno.

CAPÍTULO XI

LA GIMNASIA

SUMARIO: Excesivo quietismo, y delicadeza subsiguiente. — Cambio en las circunstancias de la vida. — Absurdos excesos de la vida mundana. — Necesidad de la gimnasia para las niñas. — Condiciones de ella. — Dos fines de la gimnasia. — Los juegos higiénicos. — Tratamiento de los defectos. — Higiene de la pubertad. — Ocupaciones y modas antihigiénicas.

92. Enemigos como somos (y nos hemos mostrado en capítulos precedentes) de la ciega reacción contra las formas tradicionales de la educación femenil; no podemos dejar de reconocer que, en las clases acomodadas, especialmente en las provincias meridionales de España y en algunas repúblicas americanas que tienen su sangre, el retiramiento de la mujer ha conducido á un quietismo, que amengua su robustez física, y la hace delicada hasta un extremo vicioso, no sólo desde el punto de vista higiénico, sino también en el concepto moral.

Y en esta parte, algo quisiéramos que nuestras señoritas, criadas desde tierna edad sin otro

cuidado mayor que el del cutis y la finura de las manos, aprendieran de las jóvenes anglosajonas, aunque sin imitar la excesiva desenvoltura que se nota en alguna porción de aquella raza, modificada en el continente americano.

El *marimacho* es, y confiamos continuará siendo, para la raza hispana, un objeto de aversión, medio estética y medio moral. Pero si deseamos, para madres é hijas, mujeres *femeninas*, no por eso las quisiéramos excesivamente *afeminadas*; y esto, como decimos, por dos razones de muy diferente orden: por la razón moral de que hemos tratado estudiando el carácter femenino, y por la razón *higiénica* en que ahora nos estamos ocupando.

93. Y no hay que hacer demasiada fuerza, en esta parte, en las costumbres *tradicionales*, por cuanto han variado las *circunstancias*, las cuales hicieron tolerable en otro tiempo una educación, que hoy se debe considerar como anti-higiénica y desfavorable para el desenvolvimiento físico de la mujer, del cual depende, en tan gran manera, la robustez de las futuras generaciones.

No sólo el *gineceo* griego, sino la genuina casa española, que hemos encontrado perfectamente conservada en antiguos países coloniales; ofrecía á la mujer retirada, en su niñez y en su edad

adulta, suficiente esparcimiento, con su espacioso patio interior (cual todavía se halla en muchas casas andaluzas), ó con su huertecillo, y con las ocupaciones manuales á que entonces todas las mujeres se entregaban.

94. Y fuera de esto, no esperaba á las jóvenes de familias modestas de los siglos pasados, una vida tan agitada como la llevan ahora muchas familias cuando, terminada la educación de sus hijas, se creen autorizadas para lanzarlas al bullicio de los mundanos placeres, con el fin de abrirlas (según ellos piensan) un porvenir proporcionado á su condición social.

Esa niña criada entre almohadillas, en una vida muelle y regalada, como verdadera muñeca, en quien importa más la delicadeza de la piel que todas las prendas intelectuales y morales, se ve de súbito lanzada á la agitación de diversiones que la obligan á trasnochar y fatigarse desmedidamente, cohibida además por modas insanas, que unas veces aprietan el talle hasta partir el hígado, otras cambian las vísceras del sitio en que las puso la Naturaleza, y generalmente fuerzan al pie, y con él á toda la actitud del cuerpo, á tomar una forma diferente de la que le dió su Criador.

¡Y el colmo del absurdo consiste, en que ésa

se considera como disposición *inmediata* para tomar sobre sí las cargas de la maternidad! En términos que, las jóvenes que renuncian voluntariamente al matrimonio, no sólo para abrazar la vida religiosa, sino aun para dedicarse al magisterio ú otra profesión independiente, suelen renunciar las más veces, en todo ó en parte, á esa vida de bullicio y agitación destructiva de la salud.

Pero dejamos para los moralistas y los predicadores, el insistir sobre esos tópicos; y á fuer de educadores, nos vamos á limitar á la educación, en el aspecto físico en que ahora la estamos considerando.

95. En esta parte, la educación de uno y otro sexo, antes de la pubertad, no exige muy marcadas diferencias; aunque sí separación, en cuanto sea posible. Unos y otros necesitan una bien concertada *gimnasia*, y las niñas con razón tanto mayor, cuanto que no suelen hallar, fuera de la escuela, tantas ocasiones de esparcimiento y ejercicio como los niños, los cuales son, por carácter y por uso social, más libres en sus movimientos.

«El ejercicio gimnástico cuidadosamente inspeccionado — dice Kelly —, es uno de los factores más racionales é importantes en la vida escolar de las niñas.» Y J. Madison Taylor afirma:

«No es posible esperar que las niñas se desarrollen convenientemente, si no se las dirige.»

La verdad de estas aseveraciones se demuestra fácilmente, con el estudio comparativo de las niñas que han tenido todas las ocasiones más favorables para desarrollarse espontáneamente, y las otras que han gozado los beneficios de un ejercicio sistemático, en un gimnasio moderno bien montado y dirigido. «Ciertamente — asegura Kelly — las diferencias físicas entre las niñas de diez y seis ó diez y siete años, que se han ejercitado con buena dirección en la gimnasia sistemática, y las que no han disfrutado sus ventajas, son tan salientes, que un experto examinador pudiera fácilmente separar, á primera vista, las unas de las otras. Y no habrá ninguno, entre los hombres versados en la Medicina, que haya tenido ocasión de examinar un número considerable de jóvenes sanas, en las escuelas preparatorias, y de observar los efectos que la gimnasia bien ordenada ha producido en ellas, que no se convierta en abogado entusiasta de la sistemática educación física por la gimnasia, como necesaria parte integrante de la educación femenina.

96. Varios son los sistemas de gimnasia actualmente en boga, y cada uno de ellos tiene indudablemente sus propias ventajas, con tal que se

emplee de una manera regular, ordenada, y adaptada á las necesidades físicas de las niñas á quienes se aplica. Para lo cual, es necesario que lo dirija un profesor (ó profesora) debidamente preparado para este oficio, que se ejecuten los ejercicios en un lugar á propósito, y las niñas se pongan para ellos traje acomodado; recomendándose, en este concepto, una bata corta hasta la rodilla, pendiente sólo de los hombros y suficientemente holgada, con cuello desahogado y mangas cortas, ó en todo caso sueltas.

97. Para el buen proceso de los ejercicios gimnásticos, es necesaria la solícita y repetida inspección médica; y los fines á que deben ordenarse son: 1) Los efectos generales del ejercicio sobre las *funciones orgánicas*, tales como la respiración, circulación de la sangre, digestión, é innervación, y dominio de todos los movimientos del cuerpo; y 2) La *corrección* de los defectos físicos, tales como desviaciones de la espina dorsal, actitudes ó movimientos defectuosos, etc.

El primer fin se pudiera lograr muy bien fuera del gimnasio, con ejercicios esportivos al aire libre; lo cual es de sumo provecho; pero la dificultad está en que las niñas hallen para éstos dirección conveniente, así cuanto al tiempo é intensidad, como cuanto á la repetición y constancia.

Por el contrario, el fin segundo, correctivo, apenas se puede pretender, sino con la gimnasia sistemática, dirigida por el médico ú ortópeda. La necesidad de este segundo fin se demuestra, por el hecho de que el 80 por 100 de las niñas que entran en los colegios, sin previo ejercicio gimnástico, ofrece defectos en las actitudes ó movimientos, de los que se hallan libres las que se han ejercitado en la gimnasia convenientemente.

98. Los ejercicios del gimnasio, por muy bien dispuestos y regidos que estén, necesitan como complemento los deportes al aire libre, los cuales deberían considerarse como elemento esencial de la salud y robustez femenina. Por lo menos las niñas que pasan muchas horas en la escuela, deberían dedicar diariamente algunas otras á los juegos esportivos. Con tal que presida la vigilancia médica, los más de los juegos usados por los niños se pueden emplear con el mismo resultado por las niñas. Playfair opina, que la razón principal porqué las niñas pueden soportar menos que los niños el trabajo escolar es, porque éstos reparan mejor sus fuerzas con los juegos que usan, mientras las niñas alternan la sedentariedad de la escuela, con otra doméstica, aun en sus juegos, que consisten muchas veces

en remedar los ejercicios de sus madres, cocinando, vistiendo muñecas, etc. Lo cual, ni es indispensable para cultivar su sentido moral, ni conveniente para su educación física.

«Los campos de *sport* — dice Kelly — son tan necesarios para las niñas como para los niños; y en los parques se deberían reservar sitios de juego (*playgrounds*) especiales para las niñas. El hábito de hacer ejercicio al aire libre, firmemente arraigado en las niñas, se convierte para ellas en una necesidad, luego que se ha terminado su educación formal; y esto es de un valor inestimable para mantener y promover su salud en el resto de su vida.»

99. El examen facultativo ha de distinguir cuidadosamente, en las niñas, los casos de leve asimetría en la miopía; los defectos de actitud, como el adelantar la cabeza ó el abdomen, y otros descuidos semejantes; de los más graves en que, por haberse menospreciado una desviación lateral del espinazo, ha llegado á hacerse patológica, produciendo un torcimiento de los huesos, que reclama especial tratamiento ortopédico ó gimnasia medicinal.

La percepción de la escoliosis y su temprano remedio, es de particular importancia en las niñas, por los cambios que puede determinar en

los huesos de la pelvis, con transcendencia fatal para la futura maternidad. Por eso se impone imperiosamente el reconocer en ellas este defecto muy á tiempo; no sea que, como ha sucedido en muchos casos, no se acuda al remedio sino cuando se ha arraigado la enfermedad y héchose incurable.

La inspección médica ha demostrado, con el examen de niños de seis á ocho años, que son pocos los absolutamente simétricos ya en aquella temprana edad. Todos esos niños necesitan un cuidado solícito durante toda la época de su educación escolar, en orden á determinar si van mejorando constantemente con los medios ordinarios, la nutrición perfecta, y los trabajos bilaterales del gimnasio común; ó si por ventura aumenta en ellos la asimetría y requiere un tratamiento ortopédico especial.

100. Las exigencias higiénicas de las niñas crecen por extraordinaria manera al acercarse la pubertad. Este período se marca por un considerable aumento del peso; y, al contrario, por la disminución general de fuerzas. De lo cual nace cierto caimiento desgarbado que se advierte á esa edad en muchas niñas. Al propio tiempo se nota en ellas dificultad en escuchar y fijar la atención, señales de inercia mental.

La escuela debería tomar en cuenta estos accidentes de la pubertad, y ahorrarle, no sólo el trabajo excesivo, sino aun el estímulo que pueda inducir á él. Entonces más que nunca, es menester adaptar el trabajo escolar, no á algunas alumnas de raro talento, sino á la media capacidad de las más.

Kelly resume las precauciones que esta edad requiere, insistiendo en la necesidad, en ese período, de la Higiene, la cual no puede tener fundamento racional sino en el conocimiento de los cambios que entonces experimenta la niña. «Todos los recursos de la educación física y moral han de ponerse en juego para establecer buenos hábitos de conducta, en este tiempo en que se moldea la futura mujer. Desde los doce á los quince, se ha de ahorrar á las niñas toda fatiga mental demasiada, y más aún toda tensión emocional ó afectiva.»

101. No queremos omitir la observación que hace Kelly, sobre el perjuicio que producen á esa edad las prolongadas sesiones de piano, tan comunes en las *señoritas* españolas. «La continuidad de la posición — dice — es mala; el encerramiento que exige es malo, y el esfuerzo de la prolongada atención es malo. Y si no se puede adquirir la habilidad en el uso del instrumento,

sino por largas sesiones consecutivas, la mayor parte de las niñas deben escoger entre el piano y la salud.»

Otro tanto se ha de decir de la máquina de coser, si se prolongan mucho las sesiones. En general, daña á las niñas, sobre todo á esa edad, la continuación demasiada en una misma postura (1), y se recomienda el cambio de posición y el activo paseo, para facilitar la circulación de la sangre.

Todavía con más empeño hay que prohibir las absurdas modas en el traje y el calzado, particularmente el apretamiento del corsé, y el zapato estrecho y de alto tacón, que altera completamente la posición natural, con detrimento de la circulación de la sangre.

Finalmente, se ha de procurar una eximia limpieza de la piel, sobre todo en rostro, pies, axilas y otras partes recónditas (2). El vicio de embadurnar el rostro con polvos y menjurjes, no puede ser más contrario á la Higiene, por lo que impiden esos afeites la transpiración y secre-

(1) Esto exige imperiosa atención sobre el trabajo que se impone á las niñas en las fábricas.

(2) No obstante, esa limpieza debe ser puramente *externa*; pues, en las vírgenes, ni se requiere otra, ni carecería su empleo de graves peligros.

ción cutánea. Tan perjudicial es, para la salud, llevar el rostro cubierto de polvos de arroz, como llevarlo sucio de basura. Incúlquese mucho á las niñas la sentencia de Píndaro: ¡EL AGUA ES LO MEJOR!

CAPÍTULO XII

INSTRUCCIÓN DIRECTA

SUMARIO: Antiguos prejuicios. — Ideas de Luis Vives. — Utilidad de las enseñanzas morales. — Ejemplos de mujeres doctas y honestísimas. — Asunto moral de la enseñanza femenina. — Necesidad del fundamento religioso. — Error de considerar la religión como más propia de las mujeres. — Forma y método de la educación religiosa.

102. Nuestro Vives, y generalmente, los autores antiguos que trataron de la educación femenina, discutieron largamente si debía darse á las mujeres enseñanza directa ó, por lo menos *literaria*, ó si sería mejor dejarlas en la ignorante simplicidad, que miraron como guardadora del pudor, limitando su educación á aquella parte de las artes domésticas que pudieran aprender con los ejemplos y práctica de sus madres.

Esta discusión es totalmente superflua en nuestros días, en que no creemos habrá nadie que abogue por la total ignorancia de las mujeres, ni tema en ellas el arte de leer y escribir, so pretexto de que pueden abusar de él para recibir y enviar cartas amorosas.

No estará demás, sin embargo, resumir los

argumentos que aduce Luis Vives en pro de la enseñanza literaria de la mujer, contra los que pensaban hallar su seguridad moral en la completa ignorancia.

103. «En la enseñanza de las jóvenes — dice — entiendo que se ha de poner más cuidado de lo que imagina el vulgo de las gentes; pues, la naturaleza terrenal del hombre se inclina al mal desde su mismo origen, y se va á él como por su propio peso; según nos lo enseñan las Escrituras Sagradas; y fuera de esto, la empujan á lo mismo los muchos prójimos malos que por todas partes le salen al encuentro, dispuestos á ser sus maestros é inductores para la malicia. Á cualquiera parte que mires, las palabras y los hechos perversos se meten por los ojos. Perecemos por la guerra de los malos ejemplos y de tanta conspiración contra el bien... Si, pues, ninguna cosa viene en ayuda de la virtud; ni los avisos, ni los preceptos de la sabiduría y la moralidad, ¿cómo se preservará, el mísero mortal, del último extremo de los crímenes? No sería, pues, mala nuestra ventura, si, por lo menos, el conocimiento del bien pudiera ampararnos contra tantos males como nos acometen; ¡tan lejos estoy de creer que podamos salvarnos, desprovistos y ajenos de todo buen consejo!

»Dije obrar neciamente aquellos padres, que quieren aprendan sus hijas lo bueno y lo malo; pero no menos yerran aquellos otros, que no toleran sepan lo malo ni lo bueno. Y ojalá que, rodeados de tantos males, pudiéramos pasar la vida ignorantes de su malicia. Pero acontece que lo bueno puede ignorarse, si no se enseña, al paso que lo malo, aunque lo ocultemos, no puede cesarse; sale por todas partes y se manifiesta, y no se deja encerrar en la obscuridad.

104. »Muchos sospechan de las mujeres doctas, como si, á su natural malicia, se añadiera con esto el auxilio de la astuta erudición. Pero también los varones deberían hacérsenos sospechosos por la misma causa, si la artificiosa erudición recae sobre un ingenio depravado. Mas, la doctrina que quisiera yo se enseñara á todo el humano linaje, es sobria y casta, apta para instruir y hacer mejor, y no tal que instigue las malas concupiscencias y las provea de armas; es á saber (hablando de las mujeres); las prescripciones de la Moral y los ejemplos de la honestidad, cuyo conocimiento si es dañoso, ¡no veo de qué manera pueda ser útil su ignorancia!

»Pues ¿qué? ¿Querréis que vuestras hijas conozcan el mal é ignoren el bien? ¿Que posean las cosas que conducen al crimen, y no las que de él

las apartan?... Á la verdad, no hallaréis fácilmente ninguna mujer mala, sino la que ignora, ó ciertamente no considera con atención, cuán precioso bien sea la honestidad; cuán enorme pecado el despojarse de ella; cuán torpe y despreciable la sombra del momentáneo deleite por que la vende; á cuán numeroso ejército de males dé entrada al arrojar de sí la castidad...; cuán frívolo y vano sea el componerse ansiosamente, pulirse, ataviarse y adornarse con grandes dispendios; cuán pernicioso atraer hacia sí los ojos y los deseos de los demás. Pues, la que ha aprendido á reflexionar en éstas y otras semejantes cosas, sea por la virtud y bondad natural de su índole, ó por las recibidas enseñanzas, lleno y provisto el pecho de santos consejos, jamás se resolverá á cometer acción ninguna torpe. Y si esta tal la cometiera, á pesar de tantos preceptos morales, de tantos saludables avisos y exhortaciones como del mal la apartan, puede colegirse de ahí, ¡qué no hubiera hecho, si nada se le hubiera enseñado acerca la honestidad!

»Y á la verdad, si queremos escudriñar y desenvolver la historia de las antiguas edades, apenas hallaremos que ninguna mujer bien instruída haya sido impúdica; antes bien la mayor parte de los vicios de las mujeres de nuestro tiempo y

de los pasados, han nacido de ignorancia, por no haber oído ni leído las egregias exhortaciones de los santos Padres sobre la castidad, el silencio y el atavío y ornato mujeril. Las cuales cosas, si en alguna manera hubiesen conocido, hubieran estorbado indudablemente, que los abusos hubiesen llegado á tan intolerable é inusitado extremo. Sus razones y autoridad hubieran cohibido los vicios nacientes, y reprimido los avasalladores.»

105. Confirma Vives sus asepciones con numerosos ejemplos de mujeres doctísimas, y no menos distinguidas por su virtud, en la Antigüedad pagana y cristiana, entendiendo siempre que las materias de la enseñanza femenina deben ser la Ética ó Filosofía de las cosas morales, y la doctrina de bien vivir.

Entre las mujeres cristianas que se señalaron por su erudición, conmemora á las discípulas de San Jerónimo: Paula, Leta, Eustoquio, Fabíola, Marcela, Furia, Demetriádes, Salvina y Geroncia, á quienes el Santo expone pasajes harto difíciles de las Escrituras. Posteriormente florecieron Hildegarda, religiosa alemana, cuyas cartas y eruditos libros elogia, y la célebre Rosvita, autora de dramas sagrados. D.^a Juana la Loca, hija de Isabel la Católica, sabía contestar de improviso, en latín, á los discursos latinos con que

entonces se acostumbraba á recibir á los príncipes; y todas las mencionadas señoras, á par que instruídas, fueron virtuosísimas. Menciona además Vives, entre las de su tiempo, á D.^a Mencía de Mendoza, hija del Marqués de Zenete, y á otra valenciana, Ángela Zapata; y no menos á las tres hijas del canciller de Inglaterra, Tomás Moro, mártir de la católica fe y de su fidelidad á la Iglesia; las cuales, dice, no contento con que fuesen castísimas, quiso su padre que fueran asimismo doctísimas, juzgando que así serían más verdadera y firmemente castas; «en lo cual—prosigue—ni se engaña aquel varón sapientísimo, ni los demás que como él opinan; pues, el estudio de las buenas letras, en primer lugar, ocupa enteramente los entendimientos humanos, y en segundo lugar, los eleva á emplearse en cosas hermosísimas; de suerte que los aparta de pensar en torpezas; y si alguna vez los invade un pensamiento de éstos, la mente provista de preceptos y consejos morales, lo rechaza en seguida, ó niega el oído á cosa tan vil y sucia, teniendo otros deleites purísimos, sólidos y de gran belleza, que la cautivan.

»Y no sólo á la liviandad, tendrá odio un pecho entregado á la sabiduría; es á saber: lo blanquísimo huirá del hollín, y la limpieza de

lo manchado; sino aborrecerá también las diversiones frívolas y necias, que suelen tentar los ánimos ligeros de las muchachas, como las danzas, los cantares livianos y otros juegos fútiles é inconvenientes. Nunca — dice Plutarco — se recreará con los bailes, una mujer entregada á los estudios literarios.

Y si ya se pregunta, qué estudios serán éstos con los cuales se formará á las mujeres, repite, que no otros sino los de la sabiduría que enseña la manera de vivir honesta y santísimamente. «De la elocuencia — continúa — no tengo solicitud; pues, no necesita de ella la mujer; sino de la probidad y sabiduría; pues, no es indecoroso que la mujer calle, pero es torpe y abominable que no sienta bien, y que viva mal.»

106. Por lo extractado se ve, que nuestro Luis Vives, á quien se tiene, con razón, como uno de los autores más progresivos de los pasados tiempos, en lo tocante á la educación de la mujer; limita su enseñanza á las cosas morales, y por ende, á la doctrina religiosa; y si abarca, en su plan de estudios femeninos, los idiomas y autores clásicos, es sólo con esa finalidad moral; pues, sabido es que, los humanistas del Renacimiento, aun los más cristianos, consideraban el mundo greco-romano como lo mejor que había

producido la naturaleza humana, y por eso iban allá también á buscar los dechados de las costumbres y virtudes morales.

Coincidió, pues, Vives, de todo punto con San Jerónimo, quien prácticamente admitió á las mujeres á *toda la doctrina* religiosa y moral, llegando hasta introducirlas en los más recónditos arcanos de las Sagradas Escrituras, que en sus cartas muy de propósito les desentraña.

Y no fué otra la mente de Fenelón, el tercero de los grandes educadores del sexo débil, en las pasadas edades; el cual, al tratar de la instrucción directa para las jóvenes, no acertó á salir de la enseñanza religiosa.

Sin embargo, en nuestros días no es posible mantenerse ya en tan estrecho círculo.

107. Es cierto, con todo eso, que la educación de las niñas ha de tener por *fundamento* la enseñanza religiosa, no sólo por las razones generales, que se extienden también á los niños; sino por aquella otra razón, común á las mujeres de todas las clases sociales, y á los varones de la clase popular: que la Religión ha de ser para ellos la única *filosofía* del Universo y de la vida.

En la Enseñanza superior de los varones, se les comunica un modo de ver acerca del Universo, la Historia y la vida humana, fundado en los progre-

sos científicos; y sólo hay que tener solicitud de *harmonizar* esos conceptos con los adquiridos en el estudio de la Religión verdadera (1).

Pero los varones del pueblo, y las mujeres de todas las clases sociales, no alcanzan, generalmente, ese criterio científico, cuyas veces ha de hacer la instrucción religiosa.

Sólo esa circunstancia hace que la enseñanza de la Religión tenga *particular* interés en la educación de las mujeres, en cuanto se diferencia de los varones.

108. Por el contrario, es un error vulgar, creer que las mujeres tienen más necesidad que los varones, de la Religión, ó mejor dicho: que los varones tienen *menor* necesidad de ella que las mujeres.

En ninguna manera: la Religión (por lo menos la católica), como no es negocio de *sentimiento*, no cuadra particularmente al sexo débil. Nuestra fe es eminentemente *razonable*, y por consiguiente, el sexo de más poderosa razón, puede y debe ser más profundamente religioso que el sexo femenino. Pero éste, por su condición social, puede concretar sus estudios más particularmente á las materias religiosas y morales.

(1) Véase lo que dijimos en *La Educación religiosa*.

109. Por lo demás, la *manera* de educar é instruir religiosamente á las niñas, *en nada* se diferencia de la que se debe adoptar con los varones. Por lo cual, habiendo publicado hace poco tiempo, nuestro libro de *La Educación religiosa*, no juzgamos necesario detenernos más en este transcendental asunto.

Solamente advertiremos, que la instrucción religiosa, lo mismo en las mujeres que en los varones, se debe desarrollar proporcionalmente al nivel de estudios científicos que se les comunique. Pues, creciendo con éstos la capacidad para entender á fondo nuestra santa Religión, justo es que se le dediquen estudios más extensos y profundos. Pero esta diferencia no tanto depende del sexo, cuanto del grado de cultura é instrucción general.

CAPÍTULO XIII

PLAN DE LA ENSEÑANZA FEMENINA

SUMARIO: General acuerdo sobre la enseñanza religiosa de la mujer. — Enseñanza elemental. — Materias comunes á la Escuela primaria. — Escuela de adultas. — Defectos del plan vigente. — Disciplinas prácticas. — Segunda enseñanza femenina.

110. Que la enseñanza femenina ha de tener una *base* moral y religiosa, es cosa generalmente admitida, aun por algunos de aquéllos que rehusan semejante fundamento para la educación varonil. Rousseau, por ejemplo, prohibiendo que se hable á Emilio de Dios, hasta que él mismo pueda elegir por sí la religión á que el *mejor uso* de su razón le conduzca (1), quiere, no obstante,

(1) «En religión es sobre todo, donde la *opinión* triunfa. Pero nosotros, que pretendemos sacudir su yugo en todas las cosas; nosotros que no queremos conceder nada á la *autoridad*, ni queremos enseñar á nuestro Emilio cosa alguna que no pueda aprender por sí mismo en cualquiera país, ¿en qué religión le educaremos? ¿Á qué secta agregaremos al *hombre de la naturaleza*? La respuesta es muy sencilla: no lo agregaremos á ésta ni á aquélla, sino le pondremos en estado de escoger aquélla á donde *le ha* de conducir el *mejor uso* de su razón.»

que sea religiosa la educación de Sofía; esto es: la educación de la mujer. Bien es verdad que exige un *mínimum* de doctrina dogmática, y quiere que la enseñanza religiosa sirva sólo para la educación moral (1).

(1) «Importa muy poco á la gloria de Dios, que nos sea conocida en todas las cosas; pero *interesa á la sociedad humana* y á cada uno de sus miembros, que todo hombre conozca y cumpla los deberes que la Ley de Dios le impone respecto de su prójimo y de sí mismo. He ahí lo que nos hemos de enseñar unos á otros incesantemente; y he ahí sobre todo, lo que los padres y las madres están obligados á enseñar á sus hijos... Lo que me interesa á mí y á todos mis semejantes es, que todos sepan que existe un *Árbitro* de la suerte de los seres humanos, del cual todos somos *hijos*, que á todos nos manda seamos *justos*, que nos amemos los unos á los otros, seamos benéficos y misericordiosos, cumplamos nuestros compromisos para con todos, aun para con nuestros enemigos y los suyos; que la felicidad aparente de esta vida es nada; que hay otra después de ésta, en la cual ese supremo Señor será *remunerador* de los buenos y juez de los malos. Estos dogmas y los otros parecidos, son los que importa enseñar á la juventud y persuadir á todos los ciudadanos. Cualquiera que los combate, es sin duda merecedor de castigo; es un perturbador del orden y un enemigo de la sociedad. Mantened siempre á vuestros hijos dentro el estrecho círculo de los dogmas que atañen á la moralidad. Convencedlos bien de que ninguna cosa nos es provechoso saber, sino lo que nos enseña á *bien obrar*... No enseñéis á vuestras hijas, de las cosas del cielo, sino las que sirven para la prudencia humana: acostumbra-las á sentirse siempre ante los *ojos de Dios*, á tenerle por testigo de todos sus pensamientos, sus acciones, su virtud,

Este contrasentido se halla en muchos otros, defensores de la escuela *científica* para el varón, y *religiosa* para la mujer; lo cual sólo puede fundarse en un falso concepto de la religión. Si ésta es verdadera, se debe enseñar á todos; y si es falsa, no se debe enseñar á las mujeres más que á los varones.

Pero á pesar de la incongruencia de semejantes dislates, es un hecho, que apenas se ha discutido hasta ahora la necesidad de la Religión en la enseñanza de la mujer.

III. Semejante acuerdo reina ahora *generalmente* en lo que toca á la enseñanza *elemental*, la cual, en sus partes esenciales, es una misma para niños y niñas, por más que se les dé en establecimientos separados y especiales.

«La diversidad de los sexos, dice Paulsen, no se manifiesta todavía de una manera dominante en la edad de la vida de la educación propiamente dicha; antes bien, la manifestación prominente del carácter sexual marca el término de la educasus placeres; á practicar el bien sin ostentación, porque Él lo quiere; á sufrir el mal sin murmuración, porque Él las indemnizará de ello; finalmente, á ser todos los días de su vida lo que estarán satisfechas de haber sido cuando comparecerán en la presencia de Dios. He ahí la verdadera Religión: la única que no es susceptible de abuso, ni de impiedad, ni de fanatismo.» (*Emilio*, lib. V.)

ción del muchacho ó la muchacha, á quien la Naturaleza parece designar con esto como sér independiente. Con todo, realizase en muchos conceptos una *anticipación* de la determinación sexual, y la misma educación ha de tener naturalmente cuenta con el futuro destino del educando.»

Es así, que la separación de los sexos, después de la escuela de párvulos, no reconoce por motivo la diversidad de las *enseñanzas* que se han de dar al uno y al otro en la escuela primaria, sino la necesidad de *tener cuenta* con el futuro destino, diferente para los educandos y las educandas.

112. Niños y niñas necesitan leer, escribir, hablar correctamente (Gramática), contar y conocer las principales cualidades de la extensión (Aritmética y Geometría), tener alguna noticia del propio país y de su pasado (Geografía é Historia de la patria), etc. El dibujo, que los varones necesitarán en sus oficios mecánicos, las niñas lo utilizarán en sus labores femeninas. El canto educa igualmente los sentimientos de unos y otros. En los trabajos manuales es donde se introduce alguna diversidad, por emplearse á las niñas en los propios de la economía doméstica, encargada principalmente á su sexo. Mas, aun en

esta parte, se ha introducido, por la vida moderna, una notable modificación. Pues, ya las mujeres no hilan, ni tejen en sus casas, y apenas hacen otras cosas, que proporciona á precios ínfimos la industria moderna (géneros de punto, v. gr.).

Que esto sea un inconveniente, por cuanto deja sin ocupación doméstica á las mujeres, no lo vamos á disputar; pero es un *hecho* ante el cual no es posible cerrar los ojos. Ni por mucho que se lamente, querrá nadie obligar á sus hijas á hilar y tejer; ni menos á curtir pieles mascándolas pacienzudamente; como hacen las mujeres de los esquimales.

Mas por muy perniciosa que sea la ociosidad, en la vida moderna de las mujeres, esto no transciende á la escuela, donde, si no se ocupa á las niñas en las labores llamadas *femeninas*, se las puede entretener, con el mismo efecto *educativo*, en los trabajos manuales de cartonería, marquetería, y otros que no piden singular esfuerzo mecánico.

113. La diversidad de la enseñanza para uno y otro sexo comienza en la *escuela de adultos*, que llaman en Alemania de *continuación de cultura* (Fortbildungsschule). Paulsen es de opinión, que la escuela de adultos de la clase popular, ha de tomar diferente dirección para mozos y para

muchachas. La primera se ha de encaminar á las profesiones industriales, agrícolas y mercantiles; la segunda hacia la vida doméstica; no por cierto *exclusiva*, pero sí *principalmente*.

Á nuestro juicio, no se pueden dar en esta parte normas generales; pues, debiendo atender, además de la preparación para la vida doméstica, á habilitar á las jóvenes, que no contraigan matrimonio, para ganar su sustento decorosamente, hay que hacerse cargo de las condiciones del trabajo en cada localidad.

La enseñanza femenina de adultas ha sido organizada en España por Real Decreto de 19 de Mayo de 1911, refrendado por D. Amalio Gimeno, limitándola á clases bisemanales (jueves y domingos).

No deja de chocar, en el Plan de sus estudios, la omisión (en que Rousseau no hubiera incurrido) de la Religión y Moral. Por lo menos, ninguna indicación se hace tocante á esas enseñanzas fundamentales.

Bien es verdad que se dice, generalmente, que se darán las enseñanzas de *cultura general*, que forman el programa de las Escuelas primarias; y en este programa entra la Religión. Pero al especificar los asuntos sobre que ha de versar la *lectura*, se vuelven á omitir la Religión y la

Moral; cosa que no puede menos de causar extrañeza.

114. Todo este plan adolece de *teórico*, por más que se diga en él repetidamente, que se evite la *teoría*. En realidad, no se da á las niñas la orientación *práctica* hacia las ocupaciones industriales en que muchas de ellas pudieran ganar el sustento (1).

(1) Véanse las disposiciones de dicho Decreto, tocantes á la enseñanza:

Artículo 11. En las clases de adultas se atenderá á dar las enseñanzas de cultura general que forman el programa de las escuelas primarias de niñas, con un carácter predominante educativo y práctico, en consideración á los fines especiales de la vida femenina dentro y fuera del hogar.

De conformidad con este criterio, se seguirán las siguientes reglas:

1.^a En la asignatura de Lengua castellana se atenderá á la enseñanza de la lectura, de la escritura y del idioma nacional, mediante procedimientos prácticos y rápidos y con ausencia de toda regla teórica.

Los ejercicios de lectura se harán sobre modelos discretamente escogidos por la maestra en libros de Economía doméstica, Viajes, Historia, Literatura, Higiene, especialmente del hogar y de la infancia; Ciencias naturales, etc., acomodados al grado de cultura de las alumnas y susceptibles de atraer su interés.

Toda lectura deberá ser explicada por la maestra é ir seguida de un resumen oral hecho por la alumna, que le obligue á precisar las ideas ó imágenes expresadas en el texto, y á repetir las con otras palabras.

Nuestros ministros de Instrucción Pública, todavía no comprenden otras enseñanzas sino las de la Gramática, Aritmética, y *nociones* de otras ciencias; y creen librarlas de su carácter abstracto, con mandar que se propongan en ellas

En la escritura se procurará dar á las alumnas un tipo de letra clara y corriente, y los ejercicios consistirán, sobre todo, cuando ya éstos sean posibles, en minutas de cartas, recibos, instancias y documentos de uso frecuente en la vida familiar y social, procurando que las alumnas lleguen á redactarlos por sí mismas.

Convendrá igualmente que se habitúen á llevar un diario en que apunten los trabajos realizados en la clase, y los hechos de su vida diaria que más les interesen.

Todos los ejercicios serán revisados y corregidos por las maestras, quienes señalarán en ellos las incorrecciones que hallaren.

En general, se suprimirá todo estudio teórico-gramatical.

Las reglas gramaticales quedarán reducidas á lo estrictamente necesario para una clara redacción y para evitar las faltas de ortografía.

2.^a La Aritmética se enseñará por medio de problemas variados y concretos, huyendo de los ejercicios con cantidades abstractas, reduciendo las reglas á lo absolutamente preciso, y de forma que no haya una sola de ellas que no sea comprobada con los problemas, y que la alumna no sepa practicar, aunque no acierte á repetirla de memoria. La maestra pondrá un gran cuidado en la elección de los problemas, y éstos deberán versar sobre cuestiones prácticas de la vida, tomándolos principalmente de las operaciones á que da lugar la satisfacción de las necesidades familiares, de las que emanan del salario ó conducen al ahorro, de las que origina el

problemas pertenecientes á la *vida cotidiana*. Pero no está ahí la actual dificultad de la educación femenina.

Hay que estudiar en cada localidad los *empleos* en que puede colocarse á la mujer que queda soltera, y prepararla para ellos en la escuela de

uso corriente de medidas y pesas, de las relativas á los beneficios de las industrias rurales propias del hogar, y, en general, todas las domésticas.

3.^a Las nociones de la Geometría se reducirán á los conocimientos puramente precisos para las atenciones de la vida corriente, labores femeninas, dibujo con aplicación á éstas, corte de ropa blanca y vestidos, y otras aplicaciones semejantes.

4.^a Las nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales se propondrán, ante todo, explicar sencillamente los principales fenómenos de la Naturaleza, combatiendo y refutando á la vez las preocupaciones, falsas asociaciones de ideas, errores y supersticiones del vulgo en esta materia. Derivación especial de aquellas enseñanzas será la de los principios de higiene individual y de la casa-vivienda, insistiendo en los cuidados especiales que la infancia requiere.

5.^a En las demás materias se seguirá la misma orientación práctica señalada en las reglas anteriores.

6.^a En todo caso se incluirán en el programa ligeras nociones de Geografía, singularmente de España, y de Historia nacional.

Como regla general, en todas las materias á que se refieren este artículo y el anterior, deberá reducirse el detalle á la brevedad que aconseja una enseñanza de fines prácticos y de índole primaria, huyendo de los programas recargados y complejos.

adultas, ó en los establecimientos de Enseñanza femenina superior.

Hoy la Taquigrafía y la Dactilografía, la Contabilidad y la Teneduría de libros, el Dibujo y la Pintura industriales, pueden dar ocupación á millares de jóvenes. Es, pues, razón que esas enseñanzas se den en las Escuelas de adultas, por lo menos en las *superiores*, dentro del grado popular.

115. Pero más allá de esos límites, hay que abrir camino á las jóvenes de la clase media, que hayan de sustentarse con su trabajo, por lo menos para completar la exigüidad de una pensión que como huérfanas reciban del Estado.

Á la preparación de esas jóvenes se ordena la *Segunda enseñanza femenina*, que *no existe* en España; si ya no queremos honrar con tan pomposo nombre á las dos docenas de señoritas que asisten á los Institutos generales y técnicos, mezcladas con los muchachos, y sin orientación cierta, intelectual ni moral.

CAPÍTULO XIV

LA ESCUELA MEDIA FEMENINA

SUMARIO: Diversas necesidades de la mujer, según su clase social.—La democracia y la Pedagogía.—Igualdad cultural en el matrimonio.—Unidad de intereses entre los cónyuges.—El oficio de educadora.—Economía doméstica.—Ocupaciones de las jóvenes.—Tareas literarias y científicas.—El varón, propio sustentador de la familia.—Concurrencia conyugal.—Plan alemán para la enseñanza media.—Crítica del mismo.

116. Las necesidades educativas de la mujer perteneciente á las clases populares, pueden y deben quedar suficientemente atendidas en la escuela *primaria* y en las clases de *adultas*. Pero no para todas las jóvenes podrá considerarse como suficiente semejante educación é instrucción.

Por más que la democracia cristiana y política procura abatir las barreras que separaban de una manera infranqueable las diferentes *clases* de la sociedad, estas clases *existen*, y no llevan traza de desaparecer por ahora; así que

imponen á las personas que á ellas pertenecen, diferentes necesidades, parte originadas de la *consideración social* (y ésta es la única que va disminuyendo con las ideas democráticas), parte nacidas de las diversas costumbres con que unas y otras se crían desde la niñez. Y esta diferencia, lejos de amenguarse, casi parece se agrava más y más de día en día, por el desarrollo del lujo y de las comodidades de la vida.

El más acalorado demócrata, no puede pensar seriamente en admitir como situación tolerable, para la huérfana del militar, del médico, del ingeniero, ó del comerciante acomodado, el *trabajo de la fábrica*, ni aun siquiera el empleo en la tienda ó el bazar, que nos parecen buena colocación para la hija del hortelano ó del barrendero; y esto, no porque imaginemos que la primera es de diferente *casta* que la segunda, sino por saber que se la ha criado con diferentes costumbres, las cuales harían para ella una calamidad mortal, lo que para la habituada desde la niñez á la pobreza y trabajo rudo, no se mira ni siquiera como infortunio.

117. La Pedagogía, democrática á la manera que lo es el Cristianismo, no reconoce *clases* incomunicables por privilegio hereditario; antes bien quiere que, dentro los límites de la posibili-

dad práctica, se cultiven los talentos de todos, para que cada uno dé el mayor rendimiento asequible. Pero se acomoda á la *realidad* de las circunstancias, no olvidando que el *fin* del desenvolvimiento físico é intelectual, que procura, se ha de ordenar y subordinar al *fin moral*, en el cual se contienen, á un mismo tiempo, la *perfección* y la *felicidad* humanas.

No pretendemos, pues, poner óbice al desenvolvimiento de quienquiera que sea (á cualquiera clase social á que por su nacimiento pertenezca); pero después de haber asignado lo *necesario* á las hijas del pueblo, hemos de preocuparnos de lo *indispensable* para las jóvenes á quienes desde la cuna se les han comunicado otros hábitos, y que, *por lo común*, están destinadas á ocupar en la sociedad una posición diferente.

Consideremos todas las eventualidades de su porvenir, y nos persuadiremos de la necesidad de proveerlas de enseñanza acomodada, que no puede ser la misma de la escuela popular ó primaria.

118. La primera hipótesis que se ocurre es, que esas jóvenes de la clase media, contraerán matrimonio con personas de su misma clase; esto es, con hombres de mayor cultura, que los probables maridos de las hijas del pueblo. Ahora

bien; para hallar la felicidad en su matrimonio, y labrar la de sus consortes, necesitan cultura suficiente, no sólo para no *desagradarles* con su rudeza ó necedad, sino para *participar* de sus intereses intelectuales.

¿Quién duda que, por falta de esa participación, hay muchos hogares menos dichosos de lo que ser podrían, si fuera mayor la cultura intelectual de la esposa? Los hombres no se suelen preocupar mucho de esta consideración en su juventud. Atráelos la belleza física de los juveniles años: un lindo *palmito de cara*, como dicen. Mas el palmito, y toda la vara y media, pierden en breve su lozanía, y aun antes de eso, pierden su estimación por el hábito de verlos diariamente, y entonces queda desnuda la entidad humana; esto es, la *virtud* y el *talento*; el fruto de la educación moral é intelectual, como única dote inmarcesible, que sobrevive á todos los estragos de la edad, y á todos los quebrantos de la fortuna.

119. En las adversidades de todas clases, en los reveses de la suerte, las pérdidas de familia, ¿de cuánto alivio no es, para el hombre abatido, la discreción de una mujer de *talento*? Y harto claro se ve, ¡que no es el conocimiento del Álgebra ó de la Metafísica, lo que en tales casos

aprovecha, sino la *ciencia moral*; la ciencia de las *cosas divinas y humanas!*

Pero en los días bonancibles; en el ardor de las empresas sociales, ¿quién duda, que completa la felicidad del varón, hallar en su mujer *inteligencia* para sus grandes intereses, y aun para sus lisonjeras *ilusiones*? Mientras al contrario, el gozo del marido ha de quedar siempre menoscabado, si su mujer no siente el arte que á él le inspira ó le complace; ni entiende los planes científicos, industriales, políticos, que á su *caramitad* él confidencialmente comunica.

El marido que no halla en su mujer *inteligencia* para sus ideas, se siente lanzado fuera del hogar, para buscar otras personas más inteligentes en quienes desahogar el natural apetito de *comunicación*, en el cual se manifiesta la sociabilidad del hombre, y que, debiendo ser el más íntimo lazo de la familia, queda suelto por la sandez de la esposa ineducada.

120. No es menos urgente la necesidad de cultura, que impone á las jóvenes de la clase media, en la hipótesis de su matrimonio futuro, el probable oficio de *educadoras*, que habrá de pesar sobre ellas; como quiera que no habrán de cooperar á la educación de sencillos labradores ó artesanos, sino á la de futuros hombres de

ciencia, ó de carrera industrial ó mercantil, á que los llamará su nacimiento y la posición social de sus padres.

Después que los hijos salen de la niñez, y comienzan á entrar en estudios literarios ó científicos, no puede pensarse cuánto ayuda á la autoridad de la madre, el poderlos ayudar en ellos. Fuera de que, en muchos casos, las ocupaciones del padre, y finalmente — su falta, por forzosas ausencias ó por prematura muerte —, pueden poner á la mujer en trance de tomar á su cargo la dirección de los estudios de sus hijos. Lo cual no quiere decir, que sea menester, ó deba exigirse á las madres, el dominio de las ciencias, en que sus hijos habrán de ir mucho más allá de lo que puede esperarse de la más elevada enseñanza femenina. Pero así como ayuda la cultura general de la esposa, en sus relaciones con su marido, asimismo dará á la madre prestigio, para gobernar á sus hijos, el no mostrarse ajena á sus ocupaciones estudiantiles.

121. En tercer lugar, se impone la consideración de la mujer de la clase media, como *ama de casa*. Y en este concepto, no siempre es cierto que necesite *más* conocimientos que la que ha de presidir á una granja, ó á otros establecimientos que suelen correr á cargo de mujeres de la clase

popular. Pero por lo menos es cierto, que las de la clase media, ya que no tengan más necesidad, tienen mayor facilidad para procurarse los conocimientos que las hagan perfectas amas de casa, y capaces de atender á todas las exigencias de una progresiva Economía doméstica.

Á la verdad, hemos conocido innumerables señoras de su casa, poco menos que perfectas en el gobierno de ella, por sola la educación que de sus madres habían recibido. Pero no se puede negar, que la vida moderna, con sus sistemas de publicidad y anuncio de todas las cosas, con las facilidades que ofrece para la comunicación y comercio con las regiones más remotas, etc., abre nuevo campo á la Economía doméstica, *sólo* para aquellas mujeres que tengan cierta suma de conocimientos previos.

La Geografía, la Estadística, las Artes industriales, ofrecen cada día nuevas ventajas, para quien sepa buscar la conveniente información, ponerse en comunicación con las casas extranjeras, etc.; y al mismo tiempo, el arte impudente del reclamo crea, á las personas de poca cultura, graves peligros de ser víctima de explotadores sin conciencia.

Bien podemos, por tanto, afirmar, sin temor de ser contradichos, que la vida moderna ofrece

mayores ventajas á las personas instruídas, y mayores riesgos á las que no lo son; por lo cual, las jóvenes que pueden proporcionarse mayor instrucción (por no urgirles el cuidado de ganar su sustento) obran juiciosamente procurándola.

122. Otro aspecto tiene esta necesidad, relacionado con la *falta de ocupación*, bastante común en las mujeres que no acuden al trabajo cotidiano para vivir, por las causas que arriba indicábamos. Porque ya hoy nadie se fabrica, ni tendría juicio fabricándose, muchas cosas que antes daban asidua ocupación á las mujeres, y ahora proporciona la fabricación por mayor, á precios que hacen inútil la producción doméstica.

De ahí la *ociosidad* desmoralizadora, frecuente en muchísimas *señoritas*, aun de las más modestas familias, luego que han terminado los breves cursos de la escuela elemental.

Este daño se remedia con una instrucción superior, por dos conceptos. En primer lugar, porque se alargan los años de los estudios. Y en segundo lugar, porque, cuanto una persona es más instruída, tanto halla más fácilmente maneras honestas y provechosas de ocuparse.

En nuestro país se ha procurado evitar el ocio de las jóvenes, en los años que separan la escuela del matrimonio, empleándolas en prolijas obras

de mano, ordenadas las más veces al propio adorno de su persona ó casa. Labores en que se matan centenares de horas, sin evitar que, mientras las manos manejan los palillos de las randas ó la aguja del crochet, la mente *soñadora* vaguee por los espacios imaginarios, con ocupación tan dañosa para el temperamento físico, como para el carácter moral. Otras matan literalmente los días sentadas al piano, con más perjuicio de su organismo que medro de su arte.

123. Y ¿en qué ocuparemos á esas legiones de doncellas *expectantes*? ¡Casi vienen tentaciones de hipnotizarlas y sumirlas en encantado sueño, como aquellas princesas de los cuentos medioevales, que dormían unos cuantos siglos en el seno de un misterioso castillo, hasta que las iba á *rescatar* de su amodorramiento algún gentil y esforzado caballero. En Alemania llaman al novio *redentor*; y ¡verdaderamente, hay muchas jóvenes, que parece están en su soltería como en *cautiverio*, esperando que llegue á redimirlas el presunto marido!

En gran parte, se las podría rescatar *en masa*, dándoles más cumplida educación, la cual les abriría los amenos campos de la Literatura seria (en vez de las novelas frívolas con que sobreexcitan su ya calenturienta fantasía), de las Artes, de las Ciencias; y, al paso que les haría más tolera-

ble la *espera*, las dispondría mejor para las funciones de amas de casa, esposas y madres, como dejamos indicado.

124. Y, sobre todo, ha de enderezarse esa instrucción, por lo menos con carácter *supletorio*, para el trance, cada día más inminente, de que, faltando los padres antes de presentarse el *redentor* (*Erlöser*), tengan que atender por sí mismas á procurarse los medios de subsistir, en la clase social en que han nacido, y con los hábitos con que las han criado.

Decimos, con carácter supletorio, porque, digan lo que quieran los *feministas*, empeñados en borrar las diferencias naturales y sociales de los sexos, nunca será una familia enteramente ordenada, sino aquélla en que la sustentación corre á cargo del marido, y la administración doméstica á cuenta de la mujer. Aun los matrimonios donde la desigualdad de la fortuna hace que sea la mujer quien sustenta las cargas de la vida familiar, padecen una manera de desequilibrio, que trabajosamente ha de contrarrestar el mutuo amor y la buena educación moral de los cónyuges. La *autoridad* familiar, que de derecho pertenece al marido, no se sostiene bien, cuando la familia depende, más ó menos exclusivamente, de la *hacienda* de la mujer.

Esto acontece más todavía cuando es la mujer quien sostiene la familia con su *trabajo*. ¿Qué falta entonces, sino que el ocioso marido desempeñe en casa las funciones femeninas, zurciendo la ropa y meciendo la cuna de los pequeñuelos? ¿No es esto invertir los polos de la sociedad doméstica? ¿No es rebajar al marido, so pretexto de levantar á la mujer; pues se dan á ésta los derechos del primero, sin despojarla por eso de los suyos propios?

125. Pero — dicen los feministas —, no se pretende invertir los términos de la superioridad en la familia, sino poner á la mujer al mismo nivel del varón, habilitándola para que concorra con él á levantar las cargas del matrimonio con el producto de su trabajo.

La palabra *concurrència* da la clave para deshacer ese sofisma. Desde el momento que la mujer se habilita para ejercitar en la sociedad los mismos oficios que el varón, *concorre* con él: le hace competencia; y para cada mujer que obtiene un empleo civil, queda *cesante* un marido; el cual, para simplificar el problema, podemos suponer sea el propio suyo.

De lo contrario, la concurrència social se agravaría intolerablemente, si un matrimonio quedara provisto de dos oficios (v. gr., abogado y mé-

dica), al paso que en otro quedarían vacantes marido y mujer. Mas entonces estos desheredados ofrecerán sus servicios á cualquier precio, y así la concurrencia será ruinososa para todos.

Si la actual situación de las cosas dista mucho de ser *paradisiaca*, la producida por las utopias feministas (como por las socialistas de semejante entroncamiento), no estaría á dos dedos de ser *infernal*.

Dejemos, pues, que la sociedad *evolucione*, por la natural expansión y combinación de sus fuerzas, y limitémonos á *educar* lo mejor posible á la mujer, para que, según su clase y suerte, pueda hacer frente á las necesidades de su estado, y alcanzar la mayor suma de felicidad, posible en este *valle de lágrimas*.

126. En la dificultad de discurrir *a priori* acerca de la materia, para nosotros *nueva*, de la enseñanza media femenina, preferimos dar á conocer un plan que se ha propuesto en Alemania, donde la Escuela Media es la más falta de tradiciones firmes, entre las varias instituciones dedicadas á la enseñanza femenil.

John Meyer de Crefeld, en el Handbuch de Langensalza, propone el siguiente cuadro de estudios:

MATERIAS DE LA ENSEÑANZA	Grado infimo			Grado medio			Grado superior		
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I.—Enseñanza religiosa									
1. Historia bíblica . . .	3	3	3	3	3	3	2	2	2
2. Catecismo									
3. Música sagrada . . .									
II.—Enseñanza del lenguaje:									
A) Lengua nativa . . .									
1. Lectura y literatura	8	11	11	8	6	6	6	6	6
2. Gramática y ortografía									
3. Composición y caligrafía									
B) Lengua francesa ó inglesa									
	—	—	—	5	5	5	4	4	4
III.—Enseñanza realista									
1. Historia	Instruc. y canto	—	—	Conoc. de la patria	—	2	2	2	2
2. Geografía									
3. Historia natural. . .									
IV.—Número y forma:									
1. Canto	—	—	—	1	1	1	1	2	2
2. Cuentas									
3. Dibujo									
V.—Gimnasia y trabajos manuales:									
1. Gimnasia.	1	1	1	2	2	2	2	2	2
2. Trabajos manuales	—	—	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL HORAS SEMANALES .	18	20	22	28	30	30	30	30	30

Este plan está calculado para ocupar á las niñas desde los seis á los quince años. Por consiguiente, su enseñanza *media*, propiamente dicha, no comprende más que tres clases; bien que se supone que muchas alumnas no pasarán una clase en cada año, y por tanto se habrán de detener en ella tres ó cuatro semestres, y así proseguirán sus estudios hasta los diez y siete.

127. La índole del plan es bastante *realista*, y sorprende que, con todo eso, dé tan poca cabida á las Matemáticas; pues, aun la Geometría, se embebe en el Dibujo.

Los estudios *idealistas* son la Religión y la Literatura patria; y, si se enseña con un sentido patriótico, también se puede poner en su número la Historia, aunque el plan la coloca entre los estudios realistas.

Lo propio que en el plan español para las escuelas de *adultas*, echamos menos en éste, propuesto en Alemania, las enseñanzas más inmediatamente ordenadas á la práctica. En dos horas semanales, durante siete cursos, no es posible atender á la enseñanza de los trabajos manuales, de modo que abrace las labores femeninas y los trabajos comunes á ambos sexos. También es escaso el Dibujo y la Caligrafía, y falta del todo la Dactilografía, que va siendo

más interesante para las mujeres que la Caligrafía.

Esto nos demuestra que, en la educación femenina, aun en los países más adelantados, falta mucho camino que andar, y mucha reflexión y estudio, para que el camino no se extravíe.

CAPÍTULO XV

ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA MUJER

SUMARIO: Enseñanza de los débiles. — Necesidad de proporcionar los ejercicios á las fuerzas actuales. — Ventajas de la enseñanza clásica. — Son menos provechosas para la mujer. — Ventajas de la enseñanza realista. — Humanismo nacional. — El francés. — Inconvenientes de la enseñanza políglota. — Estudios científicos y técnicos. — Plan prusiano de 1894.

128. Al tratarse de la enseñanza de los sujetos, á quienes se consideraba por cualquiera concepto *débiles*, se ha incurrido en uno, que juzgamos *error*, condescendiendo de tal suerte con su debilidad, que se la fomentara é hiciera irremediable.

Así se ha procedido en la enseñanza de los de edad temprana, partiendo de la observación, verdadera, de que en ellos se desarrolla primero la *memoria*; con lo cual se ha dado á su memoria tanto pábulo, que se ha descuidado el desarrollo de su inteligencia, espíritu de observación, de exactitud, etc. Se ha tomado excesiva complacencia en ver á tiernos discípulos recitar largas

tiradas de versos y discursos oratorios, sin preocuparse de si entendían lo que tan graciosamente declamaban, ni menos del provecho que estos trabajos pudieran reportar para su definitiva educación intelectual.

Y una cosa semejante ha acontecido en la educación de la mujer; pues, presuponiendo que dominan en ella la imaginación y el sentimiento, una enseñanza indiscreta se ha ceñido á dar pábulo á estas facultades, de suyo poderosas, en lugar de fomentar el desenvolvimiento de las otras menos desarrolladas.

129. Lo que la Pedagogía racional ha de evitar es, imponer á los alumnos ejercicios *desproporcionados* al desenvolvimiento *actual* de sus facultades. Pero por lo mismo que reconoce que una facultad está menos desarrollada, ha de atender á graduar y enderezar de suerte los estudios y demás ejercicios educativos, que se favorezca y promueva su desarrollo.

Por esta causa, reprobamos con igual energía el que se limite la enseñanza de los niños de corta edad al ejercicio de su *memoria* (memorismo), y el que se les impongan trabajos, para los cuales no tienen todavía bastante desarrollada la *inteligencia*. Pecado que se comete frecuentísimamente, en la enseñanza de las Matemáticas

á los que andan en los primeros cursos de la Segunda Enseñanza.

Y por semejante manera, en la educación superior de las jóvenes, hemos de reprender que se quieran equiparar enteramente sus estudios con los de los varones; habiendo demostrado una secular experiencia, no ser las mismas sus aptitudes. Pero no nos parecería menos reprehensible, limitar la enseñanza femenina á las materias que sólo promueven las facultades de suyo más poderosas en la mujer.

130. Esta dificultad ó peligro, se halla particularmente en los estudios de más elevado carácter *idealista*, cuales se conceptúan los estudios clásicos.

Lo que nos hace amar y recomendar esos estudios en la Segunda Enseñanza de los varones es, entre otras causas: 1.º Que educan el gusto, la imaginación y el sentimiento; 2.º Que cultivan de un modo eminente la facultad de *expresar* las propias ideas en forma acomodada; y 3.º Que facilitan el desarrollo gradual de las facultades intelectuales, hasta elevarlas á la eminencia requerida en las clases directivas de la sociedad.

131. Ninguna de estas razones nos hace tanta fuerza, cuando se trata de la educación de la mujer.

Y en primer lugar, el sexo femenino, por su natural idiosincrasia, no necesita tanto materias que aviven su imaginación y estimulen su sensibilidad. De suerte que, por lo único que nos agradaría que las jóvenes se habituaran á leer autores clásicos, es cabalmente por el carácter de *moderación* que en sus imágenes y afectos perpetuamente se observa.

En segundo lugar, no hay que preocuparse tanto, en las mujeres, como en los varones, de cultivar la *facilidad* de expresar sus ideas y afectos; ya porque las mujeres no tienen tanta necesidad de producirse en público, ni oralmente ni por escrito; ya principalmente porque, dada la índole femenil, apenas se hallarán mujeres que lleguen á saber *algo* digno de comunicarse, y carezcan de facultad expresiva de lo que conciben.

132. Finalmente: aunque hay mujeres que pertenecen á las *clases* directivas, *de suyo* no compete á la mujer la *función* directiva de la sociedad. No le compete, en primer lugar, dentro del hogar doméstico; donde la armonía de una bien constituída familia, exige que la mujer sea dirigida por el varón. En la vida pública, sólo por excepción tiene la mujer el oficio de *dirigir*; lo cual, como vimos arriba, no se funda en mera convención ó costumbre, sino en la misma rela-

ción natural de la mujer para con sus hijos, que la sujeta en el hogar doméstico.

La educación *superior* de la mujer no puede en ningún caso prescindir de su vocación natural, por más que se haya de atender á los casos en que no llega á lograrla. Y precisamente esta eventualidad aboga también por la dirección *realista* de su enseñanza.

133. No queremos, sin embargo, que la tendencia *realista* excluya una cantidad de *idealismo* proporcionada para la felicidad y fecundidad de la vida. Pero para esto, no juzgamos sean necesarios, ni aun convenientes, los estudios clásicos; sino basta una enseñanza humanista fundada en la Historia y Literatura nacionales. Lo cual podemos defender principalmente nosotros, los españoles ó los países de lengua castellana, por la índole de nuestra Literatura.

Desde la Escuela *media*, opinamos, pues, que se debe fundar muy bien á las jóvenes en el conocimiento de la Patria (Historia y Geografía de ella), y en el de la Literatura española, no precisamente en su conjunto, y menos en ciertos pormenores eruditos; sino en la lectura de las obras escogidas de nuestros grandes poetas y prosistas.

Comiéntese, en la escuela primaria, con poe-

mitas escogidos entre la mies inmensa que de ellos ofrece nuestro Siglo de oro, y váyase sucesivamente introduciendo á las jóvenes en el conocimiento de nuestra lírica (León, Herrera, Lope, etc.), omitiendo, naturalmente, todo el género erótico.

Las narraciones épicas escogidas (Araucana, Cristiada, Bernardo), háganse servir de auxiliar para la enseñanza de la Historia y la Religión. Y luego déseles conocimiento (por medio de extractos) de las obras principales de nuestro Teatro (*La Vida es sueño, El Príncipe constante*, etc.). Este será por ventura, el mejor sermón contra el inmundo teatro moderno.

134. La Gramática, bien enseñada, puede hacer las veces de Lógica elemental; pero en la enseñanza superior, se deben dar á las jóvenes Compendios de Lógica, Psicología y Ética, teniendo cuidado de enlazar ésta con la enseñanza de la Religión, la cual se debe ofrecer á las jóvenes con toda la extensión y profundidad que á los varones de su misma cultura.

Y ¿qué diremos de las *lenguas modernas*? En primer lugar, hemos de protestar contra la vana *moda*, que considera el francés como elemento esencial de *educación superior femenina*. Este prejuicio (que no es peculiar de España, sino se

halla extendido aún en Alemania), tiene remoto origen en el influjo de Francia, en la época de Luis XIV y los tiempos que le siguieron.

La escuela femenina seglar puédese decir que nació entonces, é invadió los Estados europeos con su traje de hechura francesa; y se ha considerado tan esencial que una señorita culta sepa francés, como que siga los figurines de París. Uno y otro tienen la misma procedencia histórica, y persisten con idéntica falta de razón.

No nos oponemos á que se enseñe á las jóvenes una ó varias lenguas extranjeras *modernas*; pero esto, no en concepto de *cultura general*, sino de preparación *técnica* para la vida, de las que necesiten un empleo mercantil. Saber escribir cartas comerciales en francés, será sin duda útil á una joven que haya de buscar colocación; pero leer libros franceses, no será, para las jóvenes, sino dañoso, las más de las veces; pues, no leerán seguramente á Bossuet ó Bourdaloue, ni siquiera á Fenelón, sino fútiles novelas y otras producciones frívolas de la más frívola de las Literaturas.

135. En nuestros días es frequentísimo hallarse con señoritas que hablan y escriben el francés bien ó mal, y no saben escribir su propia lengua sino *deplorablemente*. Lo cual se debe,

sin duda, á la mala orientación de su enseñanza media y superior.

Cicerón elogia á las señoras romanas, porque conservaban mejor que los varones la pureza de su idioma nacional, de manera que podían aprenderlo de ellas sus hijos y maridos. No sé si esta alabanza se puede extender á las jóvenes españolas formadas en los Colegios. Y la causa de ello es la dichosa vanidad del francés. ¡De todos los galicismos que padecemos, y usamos ya sin darnos cuenta, el peor y más inútil es el de las niñas educadas á la francesa!

Otro *agravante* se añade, á las lenguas modernas indiscretamente enseñadas á las jóvenes, en el caso frecuente de que las hijas aprendan idiomas que ignoran sus madres, y por ventura sus padres. De lo cual han de resultar forzosamente peligros, situaciones tristemente cómicas para los padres, y menoscabo de su autoridad en el concepto de las hijas *marisabidillas*.

Pero hemos de repetir que, como estudio profesional, no tenemos nada que oponer al de las lenguas modernas; sino que, en cada caso, se ha de pensar cuál de ellas ofrece mayor porvenir. En España hay centenares de señoritas que mendigan traducciones del francés á cualquier precio, al paso que cuesta hallar buenas traductoras del

inglés, y muchísimo más del alemán. Con todo eso, una joven de doce años podría aprender el alemán, y hallarse á los quince ó veinte en disposición de traducir todo género de libros cuya materia no le sea excesivamente extraña.

136. También hallamos muy deficientes los programas europeos en general, en lo que toca á la formación matemática de las jóvenes. Dicen, los que tienen experiencia de ello, que las mujeres se muestran menos aptas para las *abstracciones* matemáticas; aunque no faltan testimonios contrarios. Pero hay una gran parte de las Matemáticas, que tiene más de *arte* que de ciencia, y menos de abstracción que de *habilidad*; y toda esta parte (que es la más útil para la aplicación técnica) puede y debe hacerse accesible á las mujeres.

Las cuales pocas veces rivalizarán con los varones en el Dibujo y Pintura de grandes alientos; pero en cambio, podrían invadir el vasto campo de las artes *decorativas*, que no tanto requieren *firmeza* de concepción y ejecución, cuanto *gusto*, en que sobresale el sexo femenino bien cultivado.

La Física, y sobre todo la Química, si se abstienen de penetrar en las elucubraciones *filosóficas*, y se inclinan más á las aplicaciones prácticas,

son también campo abierto para la mitad débil del género humano; como lo van probando sus éxitos. Y otro tanto hay que decir de la Historia Natural y de todos los estudios *empíricos*.

137. Con estos ingredientes, opinamos que se puede formar un Plan de estudios superiores femeninos, harto más copioso y amplio que el adoptado en Prusia, por Decreto de 1894, que á título de información insertamos:

Plan de las Escuelas superiores femeninas (Prusia)

MATERIAS DE LA ENSEÑANZA	Grado ínfimo			Grado medio			Grado superior			Inten- sidad
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
1. — Religión.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
2. — Idioma nacional .	10	9	8	5	5	5	4	4	4	54
3. — Francés.	—	—	—	5	5	5	4	4	4	27
4. — Inglés	—	—	—	—	—	—	4	4	4	12
5. — Cuentas	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
6. — Historia.	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10
7. — Geografía.	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
8. — Ciencias natura- les	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
9. — Dibujo.	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
10. — Escritura	—	3	2	2	2	—	—	—	—	9
11. — Trabajos manua- les	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
12. — Canto	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
13. — Gimnasia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
<i>Total horas semanales</i>	18	20	22	28	30	30	30	30	30	

PARTE TERCERA

CAPÍTULO XVI

EL SISTEMA NORTEAMERICANO

SUMARIO: La coeducación en los Estados Unidos. — Perenne litigio sobre ella. — Nuevos experimentos de separación. — Resultados prácticos. — Necesidad de especialización. — Aspecto disciplinario.

138. Después de haber considerado brevemente los dos problemas relativos al sujeto y al fin de la educación femenina, réstanos considerar el tercero, ó sea, la forma en que debe darse á las jóvenes esa misma educación é instrucción que hemos hallado serles, en nuestros días, necesaria.

Y en esta parte encontramos una radical divergencia entre los Estados cultos de Europa, y los Estados Unidos de América, los cuales han adoptado un *sistema* del todo distinto del antiguo, en cuanto atañe á la formación de la mujer, equiparándola enteramente con el varón en el uso de los recursos educativos, y juntando las más

veces á los dos sexos en unos mismos establecimientos y grados de enseñanza.

Por eso no es posible hablar de la educación femenina en los Estados Unidos, sin plantear al propio tiempo el problema de la *coeducación*, practicada allí antes y en mayor escala que en ningún otro de los países civilizados.

La enseñanza primaria se da allí *generalmente*, en las escuelas públicas, siguiendo el sistema coeducador (1).

(1) En la actualidad, la coeducación es prácticamente universal en las escuelas elementales públicas de los Estados Unidos, y aun se halla en gran número de escuelas parroquiales. Cuanto á la segunda enseñanza, en sus diferentes formas, podemos aducir las cifras siguientes:

En 1906 había:

Escuelas superiores públicas:

Para niños.	40	con	22,044	alumnos.	
Para niñas.	29	con	23,203	»	
Mixtas	7,962	con	$\left\{ \begin{array}{l} 283,264 \text{ niños.} \\ 394,181 \text{ niñas.} \end{array} \right\}$		total . . . 677,445

Privadas:

Para niños.	304	con	22,619	alumnos.	
Para niñas.	500	con	27,081	»	
Mixtas	725	con	$\left\{ \begin{array}{l} 26,487 \text{ niños.} \\ 25,568 \text{ niñas.} \end{array} \right\}$		total . . . 52,055

Entre 622 establecimientos de enseñanza superior, había:

Para solos varones.	158
Para solas mujeres.	129
Mixtos	335

Sin embargo, la cuestión de la *coeducación de los sexos* nunca se ha dejado de agitar en aquel país; prueba de que la práctica generalizada no ha podido alcanzar la sanción de una satisfactoria experiencia; y recientemente se ha avivado la discusión, refiriéndose á la educación colegiada y á la segunda enseñanza.

Hace mucho tiempo se han venido sosteniendo escuelas secundarias separadas para uno y otro sexo en Boston, Nueva York, Filadelfia, Baltimore, Charleston y Nueva Orleáns. Y si bien en el Oeste, la segunda enseñanza había seguido en esta parte el camino de la primaria, hace algunos años se ha probado establecer la separación de los sexos en la escuela secundaria de Englewood (Chicago), con resultados dignos de estudio.

139. He aquí de qué manera da cuenta de dichos resultados el Principal de la citada escuela Mr. Armstrong:

«El experimento de instruir á las niñas y muchachos en clases separadas, se comenzó en la *High School* de Englewood, en Febrero de 1906. La clase que ingresaba en aquel entonces constaba de 150 alumnos; y sus programas se dispusieron de suerte que, haciendo que todos estuvieran en unas mismas salas y estudiaran en unos mis-

mos estudios, tenían todas sus lecciones en clases separadas. Éstas se habían distribuído de modo, que cada profesor tuviera clase de muchachos y clase de niñas; no sólo para dar á los profesores ocasión de estudiar las diferencias, sino para prevenir la crítica, de que un sexo tenía sobre el otro la ventaja de poseer mejores maestros.

»Al fin del primer semestre se pidió la opinión de los padres de familia acerca las dos cuestiones siguientes: 1.^a ¿Siente usted que su hijo ha sacado provecho de asistir á una clase separada? 2.^a ¿Es usted de parecer que el plan se extienda á la clase siguiente? El 90 por 100 de los padres dieron respuesta *afirmativa* á ambas preguntas. La clase de Septiembre, que constaba ya de 500 alumnos, se separó de la misma manera, y después de un año de experiencia, se pidió un segundo informe sobre las mismas cuestiones, añadiendo la precaución de dirigir los boletines en sobre con sello para el superintendente, en lugar de hacer que el mismo alumno lo volviera á la escuela. El resultado de esta mayor información fué responder *afirmativamente* á ambas preguntas el 85 por 100 de los padres.

»La obra se había extendido á la clase de segundo año, y ya entonces unos 1,000 alumnos

recibían la enseñanza con separación de sexos en su primero y segundo año.

»El resultado inmediato fué *aumentar el número de varones*, relativamente al de las niñas, en el segundo y tercer año de la escuela, y *adelantar notablemente su aprovechamiento*. Hasta entonces, el aprovechamiento de los muchachos era muy inferior al de las niñas. Mas ahora, con la adaptación del trabajo que hemos podido hacer, los varones llegan á las clases superiores mejor preparados que en ningún tiempo anterior. El primer plan, de señalar unos mismos maestros para cada clase de uno ú otro sexo, no se ha seguido guardando, por razón de haberse observado que *no todos los profesores eran igualmente aptos para enseñar á ambos*. Ni se ha de inferir de ahí, que todos los varones sean más á propósito para la enseñanza de los muchachos, de lo que son las mujeres. Sin embargo, por regla general, los muchachos adelantan más con maestros varones, durante estos primeros años de la adolescencia.

140. »El resultado más obvio, entre los que acabamos de indicar es, que así los alumnos como sus padres *prefieren el plan de la separación*. Los alumnos dicen que, estando separados, andan con más unión entre sí, se comprenden mejor

unos á otros, y no temen tanto la crítica. Los caracteres esenciales de los sexos se marcan mejor, y de esta suerte el maestro puede ver más fácilmente cómo adaptar el trabajo á las necesidades de la clase. La clasificación de los alumnos se gradúa más perfectamente, y se logra que haya menos asperezas. El maestro puede explicar más lógicamente su materia.

»Se advierte entre los sexos un poco más de reserva, y los muchachos pretenciosos hallan mucho menos frecuentes ocasiones para exhibirse. Los varones no toleran, en las clases separadas, lo que todos disimularían, si se hallaran presentes niñas que pudieran reirse de ello. La disciplina se puede hacer más rigurosa en las clases de varones, sin hacerla inútilmente severa para las niñas. En algunos estudios, como la Fisiología, el trabajo se hace más personal; y en los trabajos escritos se previene la costumbre de los muchachos de dejar para el fin la parte desagradable, suministrándoles la energía de voluntad que les hace falta para la acción inmediata. En las clases mixtas ninguno ayuda al otro, andando cada cual impaciente por adelantar en su propio curso.

»Como Principal de la escuela, estoy grandemente complacido con el resultado, y creo hace-

mos mucho más por uno y otro sexo, de lo que hacíamos antes.

»Mi convencimiento es, que debemos retener á los muchachos y á las niñas en la misma escuela superior, de suerte que se les conserve un mismo ambiente social; pero enseñarles en *clases diferentes*, de modo que se adapte el trabajo á las supremas necesidades de cada uno.»

Después de copiar fielmente lo que precede, nos limitaremos á hacer observar, que el dictamen de Mr. Armstrong no se funda de ninguna manera en motivos de moralidad; pues sigue reuniendo á los dos sexos, fuera de las clases, en un mismo establecimiento de educación. Mas aun *prescindiendo* enteramente de este aspecto del problema, que suele hacer más fuerza en los países latinos, la experiencia le decide por la separación de los sexos, en atención á sus diferentes *necesidades intelectuales*.

En otras escuelas norteamericanas se va hacia el mismo resultado por idénticos motivos, es á saber: por la necesidad de *especializar* la formación científica, que separa á los varones y mujeres, encaminándolos desde luego á diferentes profesiones y preparaciones didácticas.

Tal acontece, v. gr., en la *Technical High School* (Escuela superior técnica) de Cleveland,

donde se admiten jóvenes de uno y otro sexo, en un mismo edificio y bajo una misma dirección, pero se los aplica á diferentes materias; por ende, en diferentes clases.

La Universidad Wesleyana (Wesleyan University) de Middleton (Connecticut), es una institución metodista fundada en 1831, donde se admitían mujeres desde 1872, aunque nunca llegaron á una cifra elevada, y ahora eran 30 contra 292 alumnos varones.

Estos manifestaron oposición resuelta á sus colegas femeninos, hasta obtener que, en la reunión celebrada en Marzo de 1908, 30 de los 50 vocales del *board* votaran la exclusión de las alumnas desde el año de 1909.

No se trata allí de excluir á las mujeres del estudio, sino de separar su estudio del de los varones, fundando para ellas un nuevo establecimiento, con el cual esté la Universidad Wesleyana en las mismas relaciones que tienen la de Harvard con Radcliffe, la de Columbia con Barnard y la de Brown con Pembroke.

El Presidente *Van Hise* de la Universidad de Wisconsin, aunque es partidario de la coeducación, fundándose en que suministra educación superior á infinidad de mujeres que sin ella no pudieran obtenerla (por tanto, limitada á la Es-

cuela superior), hace algunas declaraciones que merecen ser tomadas en cuenta.

Advierte el aumento, en las instituciones coeducacionales, de un número de varones y mujeres que van allá sin serios propósitos científicos. «Hay, dice, entre las mujeres, una indudable tendencia á considerar como afortunada á aquella que tiene atractivo para los jóvenes. En otras palabras; por lo menos un considerable número de mujeres jóvenes, considera como base de éxito, en la vida de colegio, antes las cualidades que hacen estimado en sociedad, que la eminencia intelectual. Y por muy absurda que pueda parecer dicha tendencia, un poco de reflexión persuade ser una tendencia perfectamente natural; por lo menos está tan hondamente asentada, como muchas de las tradiciones más firmemente establecidas en lo que atañe á las relaciones entre uno y otro sexo. Y en cuanto mi previsión alcanza, éste será siempre un *obstáculo real* en las instituciones coeducacionales. No es posible llegar á una solución satisfactoria de este problema social, sino comenzando por reconocer su existencia, esforzándose por desarrollar entre las jóvenes sus propios ideales, é insistiendo en que deben establecer el objetivo de sus propios adelantos, en los colegios coeducacionales, ni más

ni menos que en los de solas mujeres. Y que nunca deben aceptar para sí, como criterio de valer, el que rige para la porción menos animosa de los jóvenes: el de las cualidades sociales» (1).

141. Este es indudablemente otro aspecto de la cuestión, que ocupa un lugar intermedio entre el intelectual y el moral. Las jóvenes, en sus relaciones con los jóvenes, difícilmente pueden olvidarse del todo de la índole ingénita de su sexo, que fía más en sus atractivos para agradar, que en otros resortes más varoniles del propio valer. Y esto, que se siente en los Estados Unidos, donde la educación femenina prepara más á las niñas para alternar de igual á igual con los jóvenes, necesariamente se habrá de percibir de un modo más sensible, donde la educación social es más diferente.

Lo que resulta de todos estos experimentos y consideraciones, que se han hecho en los Estados Unidos es: que la *coeducación de los sexos*, aun prescindiendo totalmente de los efectos morales que pueden nacer de ella, tropieza en dos inconvenientes graves.

(1) *Address á la Association of Collegiate Alumnae at the quarter-centennial meeting in Boston, 6 de Noviembre de 1907.*

El primero está de parte de los *alumnos*, los cuales se sienten coartados por el *temor á la risa* de las *alumnas*; y además son imperfectamente dirigidos por los profesores, los cuales no pueden tener en cuenta, todo lo que sería menester, las necesidades del *sexo fuerte*.

El segundo está de parte de las *alumnas*, las cuales, en contacto con los *alumnos*, sienten despertarse poderosamente su vanidad femenil, que confía más en las *gracias* de su sexo, que en sus dotes intelectuales, para abrirse paso en la sociedad. Esto no sucede cuando las niñas se dedican á los estudios sin la presencia de los jóvenes.

De suerte que, la seriedad de los estudios, pide por parte de *ellos* y de *ellas*, la separación de las clases.

CAPÍTULO XVII

LA COEDUCACIÓN EN EUROPA

SUMARIO: Origen histórico de la coeducación norteamericana.—Resistencia que encuentra en Alemania.—Resultados obtenidos en Baden.—Inconvenientes de la educación asexual.—Invasión femenina en la enseñanza.—Sus temibles efectos.—Ideas de Palmgren.—La coeducación en los países escandinavos.

142. El sistema de coeducación de los sexos, bien puede decirse que es invención *angloamericana*, la cual, por más que lo procuran sus partidarios, no ha echado todavía raíces, ni en el mundo latino, ni en el mundo germánico.

La *coeducación* nació en el Nuevo Continente, no por razones de *principios*, sino por efecto de las condiciones sociales de un pueblo nuevo, derramado en una inmensidad de territorios vírgenes. Uno de los principales adalides de la coeducación en Europa (Palmgren) confiesa, que «los americanos no formulaban ninguna *teoría* de la escuela *común* para ambos sexos, conforme al moderno concepto de ella; antes bien fué en

ellos, la escuela mixta, una necesidad práctica, y una cuestión puramente económica».

Procedentes de países civilizados de Europa, y trasplantados, casi como Robinsón, á playas incultas, sintieron vivamente la necesidad de conservar su herencia cultural por medio de la escuela, y en la imposibilidad de fundarlas por de pronto en número bastante para educar separadamente á los niños y las niñas, juntáronlos á todos en unas mismas. Y hoy, el pueblo norteamericano, aunque toca y lamenta los grandes inconvenientes de esa mezcla, sigue apegado á ella, porque la mira como cosa peculiar suya.

Los que tratan de introducir esa escuela donde no existe, no debían perder de vista semejante consideración; pues, si la escuela mixta es cara á los norteamericanos, porque ha nacido y crecido con ellos, en otros países acontece todo lo contrario.

143. Para persuadirnos de esto último, ninguna cosa hay más significativa que el modo cómo hablan de la coeducación los mismos que en Alemania se muestran partidarios de ella.

Guillermo Rein le dedica un breve capítulo en su voluminosa obra sistemática de Pedagogía, al cual hace exordio diciendo: «Esta idea, *por muy extraña* que pueda parecer á primera vista,

hace ya mucho tiempo que ha salido de la esfera teórica, y pasado al terreno de la práctica; bien que, por de pronto, *con cierta limitación.*»

De suerte que el pedagogo de Jena confiesa paladinamente, que la idea de la coeducación hace todavía en Alemania el efecto de una *muy extraña* ocurrencia. Y aunque dice haberse puesto en práctica *con cierta limitación*, no expresa con toda la claridad que debiera, que esa limitación es la impuesta por la *edad*, ó por la imprescindible *necesidad* de las escuelas rurales.

Ciertamente, en las escuelas de *párvulos* se ha practicado siempre la coeducación, aunque sin darle ese nombre; y cuando al presente se discute sobre la conveniencia de la coeducación, nadie piensa en las escuelas de *párvulos*; por lo cual, *sumar* dichas escuelas, para formar el total de los establecimientos donde la coeducación se practica, es una impertinencia, ó una insigne mala fe.

Otro tanto se diga de las escuelas rurales. Donde *no es posible* conseguir sino un *maestro* ó una *maestra*, no hay *elección*, y es indispensable reunir en su escuela á niños y niñas, so pena de renunciar totalmente á instruirlos. Sólo con estas inclusiones ha alcanzado Rein á decir que,

de cinco millones de niños en edad escolar, se educaban juntos, en 1893, *tres millones y medio*.

Propiamente no parece haberse ensayado la coeducación de un modo oficial, sino en Baden, donde recientemente se ha admitido en los Gimnasios (Colegios de segunda enseñanza clásica) á las niñas; y en el mismo Estado (que pasa por el más *avanzado* de Alemania en novelerías) hace tiempo existen escuelas realistas donde se enseña en común á niños y niñas hasta los quince ó diez y seis años. Semejantes escuelas reales mixtas se hallan también en el Gran Ducado de Oldenburgo y en el antiguo Nassau.

144. Acerca de los resultados de dichas escuelas coeducadoras, no hay unanimidad de pareceres. Rein aduce un testimonio *oficial*, donde se afirma, que los resultados son, *en general*, satisfactorios; que las niñas no quedan atrás de los niños; que los maestros están contentos de la eficacia educativa de la enseñanza en común, etcétera.

Otros aducen testimonios diametralmente contrarios. Respondiendo á un interrogatorio de la Asociación de Filólogos de Baden, propuesta en Mayo de 1908, se dice:

Que las niñas acuden casi exclusivamente á las escuelas reales (con finalidad profesional),

en términos que, de 1,462 niñas que asisten á institutos coeducadores, sólo 126 van á gimnasios clásicos. Por lo demás, sólo permanecen en dichos establecimientos hasta los catorce años, abandonando el curso de sus estudios antes de completarlo.

Que se observa ser las niñas más despiertas para aprender lenguas vivas; pero muy inferiores, generalmente, á los niños, en las Matemáticas, Ciencias naturales é Historia. Por donde, con su asistencia, ha de bajar por necesidad el nivel científico de las escuelas á donde concurren.

Que se advierte el rubor y displicencia de las niñas, cuando en tales clases mixtas se trata de materias tocantes á los sexos, reproducción y cosas semejantes.

Que en las clases inferiores no se advierte ningún fruto de emulación, por la asistencia de los dos sexos; y, al contrario, en las superiores, los muchachos consideran á las niñas como *intrusas*.

Que el magisterio no se inclina, generalmente, á la coeducación. En 75 establecimientos, sólo nueve profesores le eran favorables, y la mayor parte optaba por la separación.

La Asamblea de Escuelas Superiores de Man-

heim pidió la separación sexual en las escuelas.

145. Á la verdad, el sistema coeducativo nació, en los Estados Unidos de América, por *necesidad*; es á saber: porque estando la población muy dispersa en aquellas dilatadísimas provincias, no era posible proveerla del suficiente número de maestros para educar á los niños y niñas por separado. Además, desde muy atrás predominó en el pueblo norteamericano la idea, que se debían ofrecer á las mujeres las mismas facilidades para adelantar en su cultura intelectual, que á los varones.

Mas ni aun en los Estados Unidos han faltado nunca adversarios de la coeducación, fundándose los más acérrimos en la observación: que este sistema habrá de producir la ruina lenta de aquella sociedad, por cuanto destruye poco á poco la vida de familia, haciendo á los niños y niñas como *asexuales*; es decir, amortiguando en cada uno las cualidades peculiares de su sexo.

El *compañerismo* desarrollado entre unos y otros, disminuye en las jóvenes la inclinación á casarse, las despoja de las cualidades necesarias para ser buenas esposas y madres, y las induce á un celibato seglar, con tanto mayor

facilidad, cuanto su educación las habilita para procurarse una existencia independiente del otro sexo.

146. Pero fuera de este daño, pertinente á la vida de familia, ha nacido de la coeducación, en los Estados Unidos, otro no menos grave, tocante á la vida cultural y científica. La concurrencia de gran número de muchachas á los establecimientos de Instrucción superior, la flexibilidad y mayor *receptividad* del ingenio femenino, y sobre todo, la *baratura* mayor de sus servicios, ha hecho que la mayor parte de la enseñanza pública, no sólo en sus grados primario y secundario, sino aun en el facultativo y superior, haya ido pasando en los Estados Unidos á manos de las mujeres, las cuales están ya en una mayoría enorme en los cuadros de profesores de todos los grados de la enseñanza, y amenazan desterrar de ellos totalmente á los maestros varones.

En este concepto, las estadísticas norteamericanas son pavorosas. En el año académico de 1907-1908, había en los Estados Unidos:

	<u>Maestros</u>
Varones.	104,495
Mujeres.. . . .	390,968
	<u>495,463</u>
<i>Total.</i>	

Y el porcentaje de varones disminuye por decenios, desde 1870, en la forma siguiente:

1870, 41'0 : 1880, 42'8 : 1890, 34'5 : 1900, 29'9 : 1908, 21'1

Esto es en general. Pero todavía es peor lo que acontece en los Estados de mayor cultura y vida industrial. Así hallamos en el magisterio de

	<u>Varones</u>	<u>Mujeres</u>
New York.	4,996	37,592
Massachusetts.	1,281	13,497

mientras que en Nueva Méjico todavía hay 422 maestros varones y 643 mujeres.

147. El efecto cultural de esta preponderancia del sexo femenino en el magisterio, ha de ser terrible, cuando invade los cuadros de profesores de las Universidades, y el personal docente de la Segunda enseñanza.

Si para la educación de los niños antes de la pubertad, puede ser indiferente, ó aun ventajoso, el empleo de maestras, porque tienen más paciencia, suavidad y flexibilidad; en adelante la educación de los adolescentes hecha por mujeres, habrá de resentirse de afeminación, y la enseñanza de las ciencias superiores habrá de descender de nivel, si queda entregada á una mayoría de profesoras. En esto se encierra una grave amenaza para el porvenir intelectual de los Esta-

dos, y esta consideración es una de las que más influyen para que el sistema de la coeducación no se extienda en Alemania, á cuyas universidades acuden, sin duda, buen número de muchachas; pero no ascienden en ellas al oficio de enseñar, sino se contentan con aprender, las más de las veces incompleta y superficialmente.

148. Otro defensor de la coeducación, el sueco K. E. Palmgren, confiesa que: Desde el punto de vista pedagógico, se ha combatido mucho, así contra la igualdad en la enseñanza de uno y otro sexo, como contra la coeducación de ellos, *particularmente por parte de los alemanes*, fundándose en que la inteligencia de los varones difiere de la de las mujeres, en grado é índole; que el carácter psíquico peculiar de los varones es la independencia y fuerza del pensamiento; mientras que el sexo femenino se distingue por cierta *receptividad* é inclinación al sentimiento. Y que semejantes diferencias habían de ser conservadas y desarrolladas en diferentes escuelas.

El mismo autor cree poder afirmar, que las opiniones se van inclinando hacia la coeducación, en los países protestantes, mientras los pedagogos de los países católicos siguen sosteniendo la

conveniencia de la separación de los sexos en el período de su educación.

Á nuestro juicio, no está la línea divisora, entre *católicos* y *protestantes*; sino entre la raza anglosajona y las demás que pueblan el mundo civilizado. Pues, si bien se mira, de origen anglosajón son las campañas que se hacen en favor de la escuela mixta en los países de razas diferentes.

149. Entre estas campañas, la que merece la primera mención es la llevada á cabo en Suecia por el mismo K. E. Palmgren, fundador de la *Palmgrenska Samskolan* de Stokolmo, abierta en 1876, la cual ha servido de modelo á todas las fundadas en Suecia, Noruega y Finlandia.

Dicha escuela es superior y de carácter privado, y comprende tres clases preparatorias y doce cursos. Sus testimonios de madurez se reconocen como valederos para el ingreso en la Universidad, y abarca los estudios de la escuela realista, del gimnasio y del real-gimnasio. Cuenta, generalmente, con unos trescientos alumnos de seis á veinte años. Casi la mitad son niñas, las cuales reciben la instrucción al lado de los muchachos en unas mismas clases. El profesorado consta de treinta personas, mitad de uno y mitad del otro sexo, tomando parte las maestras

aun en las superiores enseñanzas y exámenes. Desde 1888 recibe del Estado una subvención de diez mil marcos anuales.

Á semejanza de ella fundó el pastor K. T. Broberg, en 1880, la de Helsingfors, en Finlandia; donde las escuelas mixtas se han propagado desde entonces por razones puramente económicas, de suerte que en 1895 había ya treinta y dos escuelas superiores, y cuarenta y dos preparatorias subvencionadas por el Estado. Esta misma causa de la escasez de establecimientos docentes, ha producido la introducción de la escuela mixta en Noruega, donde, desde 1884, se han abierto las más de las escuelas con carácter coeducacional, y el Gobierno lo ha adoptado para las escuelas públicas por la Ley escolar de 1896. En Suecia no se ha hecho esto hasta la Ley escolar de 1904, en la cual se dispone, que en catorce ciudades se abran escuelas realistas mixtas con personal docente femenino.

En Dinamarca, donde, de ochenta y cinco escuelas realistas, las cincuenta y cinco son mixtas, y en Suiza y Holanda, que tienen considerable número de ellas, cuenta el nuevo sistema con algunos partidarios.

CAPÍTULO XVIII

ARGUMENTACIONES

SUMARIO: Falta de experiencias suficientes para resolver el problema de la coeducación.— Argumentos aducidos por W. Harris.— Su discusión.— Argumentos de Palmgren.— Discusión de ellos.

150. La controversia, en nuestros días tan debatida, sobre la conveniencia ó inconveniencia de la coeducación de los sexos, fuera de las escuelas de párvulos, no se puede resolver apelando á la *experiencia*. No es lícito hacer *experimentos, tamquam in anima vili* (como en una cosa sin precio), sometiendo la generación adolescente, en quien están puestas todas las esperanzas de la patria, á un método dudoso, solamente para ver *cómo sale*. ¡Si saliera mal, la pérdida sería irreparable, y la responsabilidad de los que lo hubiesen intentado, inexpiable!

Por otra parte, la coeducación no se ha ensayado hasta ahora sino en muy pequeña escala, fuera de los Estados Unidos, para que podamos apreciar seguramente sus resultados. Y en los

Estados Unidos, ni ha producido efectos tan halagüeños, que basten para infundir *envidia* y deseo grande de obtenerlos, ni aun cuando así fuese, se podría sacar la consecuencia de un país á otro país, pues, se ha dicho muy bien, que ésta es una *cuestión de latitud*; y todavía más, es una *cuestión de raza*. No se puede concluir, pues, legítimamente, de lo que ocurre en un país, á lo que ocurriría en otro de diferente raza, clima y forma de vida social.

Al plantearse, por tanto, el problema de la coeducación, nos vemos reducidos á considerar los *argumentos*: las razones en pro y en contra, aducidas por sus defensores y contradictores. Y á la verdad, preciso es confesar que los primeros se han afanado más que los segundos; por ventura por hallarse éstos en posesión de la escuela diferenciada según los sexos, y pretender los otros conquistar una posición, que todavía no les pertenece.

151. Los primeros que han salido á la defensa de la coeducación, son los mismos que han tenido la primacía en aplicarla; es á saber: los angloamericanos; los cuales, después de todo, al defender la coeducación, no hacen sino defender su propia práctica, á lo cual nos conduce á todos el amor propio, y nos obliga el estímulo de la conciencia,

El anterior Commissioner of Education de Washington, Dr. T. W. Harris (que lo fué desde 1889 hasta 1906), reunió en pocos artículos los fundamentos que creía hallar en favor de la educación común de ambos sexos en la escuela. Según él, esta forma de educación es:

1. *Natural*, pues se ajusta á la natural constitución de la familia y de la sociedad.

2. *Tradicional*, pues se halla en armonía con las costumbres y sentimientos de la vida cotidiana, y con las leyes del Estado.

3. *Imparcial*, por cuanto ofrece á uno y otro sexo las mismas facilidades para educarse.

4. *Económica*, porque emplea de la manera más ventajosa el dinero destinado á las escuelas.

5. *Favorable*, así para los directores de las escuelas, como para sus profesores, en todo lo tocante á la elección de materias, comparación de adelantos, enseñanza y disciplina.

6. *Beneficiosa* para el espíritu, la moralidad, las costumbres y el desarrollo de los alumnos.

Á la verdad, ninguna de estas razones hace mucha fuerza.

1. La primera no deja de ser especiosa, por cuanto, en el primer dechado de la escuela, que es sin duda alguna la familia, crecen y se educan

unidos los hermanitos de uno y otro sexo. Pero, en primer lugar, no es cierto que, en una familia culta y bien organizada, la educación sea enteramente *común*; y en segundo lugar, no todo lo que en la familia, unida por vínculos estrechísimos de sangre, da buen resultado, lo ha de dar necesariamente en la escuela, donde concurren *hijos de muchas madres*.

En la familia hay dos *educadores* naturales: el padre y la madre; y aunque ambos han de intervenir en la educación de los hijos y de las hijas, sobre todo en sus primeros años, luego que la cultura afina un poco las relaciones familiares y sociales, la madre queda constituída especial educadora de las hijas, y el padre de los hijos. Á éstos, el padre es quien les ha de comunicar las cualidades *varoniles*, mientras que las hijas han de heredar de su madre la *feminidad*. De suerte que, la constitución natural de la familia, no sólo no demuestra la bondad de la coeducación en la *escuela*, sino más bien convence la necesidad de que los varones tengan maestros varones y las niñas sean educadas por *maestras*, por lo menos desde cierta edad; pues, no es fácil que el maestro se haga cargo de las delicadezas del ánimo femenino, y menos que la maestra pueda comunicar á los jóvenes el ánimo varonil.

Y eso aun cuando la maestra sea un *marimacho* de talle norteamericano.

Pero sobre todo: no se puede argüir de las relaciones familiares á las escolares; como no se arguye de las relaciones entre hermanos, á las que puede haber honestamente entre las personas de diferente sexo, que no lo son. Ciertamente el hermano es el confidente *nato* de su hermana, con quien comunica íntimamente sin peligro, y muchas veces con provecho mutuo; al paso que semejante intimidad estaría llena de los mayores riesgos morales entre los que no son hermanos. Por lo menos, los maridos permiten á sus mujeres mil confianzas con sus hermanos de ellas, que no permitirían, sin duda, prudentemente, con algún *condiscípulo* de la mujer. Y basten estas ligeras indicaciones, en una materia de suyo delicada.

2. El segundo argumento sólo puede ser útil en los Estados Unidos. Fuera de allí, lo *tradicional* es la escuela separada para cada sexo. Pero aun en los mismos Estados Unidos, ya hemos dicho que la coeducación nunca ha llegado á gozar una posesión *pacífica*, como la ha gozado en Europa durante muchos siglos el otro sistema. Antes bien se han levantado siempre acá y allá voces de contradicción: argumento no leve, de que el sistema no *satisface*.

3. Lo de la *imparcialidad* tampoco es argumento muy robusto. La verdadera imparcialidad no consiste en dar á todos partes *iguales*, sino partes igualmente *proporcionadas* á lo que cada uno necesita. Sin duda no sería imparcial la distribución de trajes, si diera unos mismos á los varones y á las mujeres; y mucho menos si los diera de una misma medida á los altos y á los bajos, á los gordos y á los flacos. Las personas de diferente sexo tienen diferentes cualidades y necesidades, por razón del mismo; y la verdadera *imparcialidad* de la educación consiste, en que se tenga igualmente cuenta con las unas que con las otras, en establecimientos acomodados.

Por lo demás, el verdadero meollo de este argumento, más bien que á la educación, atañe á la autorización otorgada á las mujeres para que ejerciten las funciones sociales hasta ahora reservadas á los varones; á lo cual no nos opondríamos, siempre que se trate de funciones cuyo desempeño por las mujeres, no dañe á las mujeres mismas ó á la función social.

4. El punto de la *economía* parece el más claro, y sin embargo, no carece tampoco de dificultad; en términos que, en algún país (en Suecia), el aspecto económico ha sido precisamente el que ha retardado la admisión de las niñas en los

establecimientos de enseñanza fundados para los varones (1).

Para cuestiones de Hacienda hay que recurrir á los números. Ciertamente: si hay que dar, pongo por caso, enseñanza segunda á 1,000 varones y á 1,000 niñas, y existen ya veinte Liceos ó Gimnasios para ello, debidamente distribuídos, será más económico admitir á las niñas en los veinte establecimientos existentes, que fundar otros veinte más. Pero por ventura el problema no es éste.

El problema suele ser, que ahora cursan segunda enseñanza 1,000 varones, aglomerados en cinco establecimientos, donde la queja principal es el excesivo número de alumnos en cada clase. Por consiguiente, si se admiten á la segunda enseñanza otras 1,000 niñas, será necesario duplicar por lo menos los establecimientos *comunes*, con gasto doblado.

El efecto inmediato de la coeducación suele ser, *duplicar* el número de la juventud estudiosa; lo cual no es útil económicamente, aunque pueda serlo por otros conceptos.

5. El quinto argumento es *evidentemente* el

(1) En los Estados Unidos fué, por el contrario, la verdadera razón de ser de la escuela común, por defecto de suficiente número de escuelas separadas.

más endeble. Aun en las clases de varones, toda diversidad origina dificultades en la elección de materias, enseñanza y disciplina. Si, pues, á la diversidad de edades, temperamentos, talentos, se agrega la de *sexos*, no puede menos de agravarse sobremanera la dificultad de la enseñanza. Esto ha sido cabalmente lo que ha motivado los experimentos recientemente llevados á cabo en los Estados Unidos, para separar la enseñanza de los sexos, aun en los establecimientos donde se procura en común su educación.

Las niñas son más precoces; pero se estacionan luego más fácilmente en sus progresos. Para hacerse cargo del adelanto de una clase, nace, por consiguiente, una nueva dificultad, de la concurrencia de niños y niñas, cuyos desarrollos intelectuales no son paralelos. Y nace otra, no menor, para la elección de las materias, de las que unas son más necesarias para las niñas y otras para los niños. Por lo menos los ejercicios prácticos se han diversificado en todas las escuelas, y no sabemos que en ninguna haya llegado el prurito coeducador hasta el extremo de hacer que los niños aprendiesen á guisar y hacer calceta.

6. Al último argumento contestarían muchos con una *homérica carcajada*. Nosotros nos limita-

remos á contestar con una serie de interrogantes: ¿? ¿? ¿? ¿? ¿? ¿? ¿? ¿? ¿?

Con lo cual se ve bien, que los argumentos del respetable *ex-commissioner*, aunque dictados por el honesto celo de defender lo que se hace en *su casa*, no tienen valor considerable ante la Lógica y la experiencia pedagógica.

152. Otro adalid de la *coeducación*, el sueco K. E. Palmgren, autor de la *Samskolan* de Estokolmo, confesando que la Escuela común americana nació puramente de las circunstancias económicas y sociales del Nuevo Mundo, estima que en Europa ha nacido de un concepto moral, y de la exigencia, mayor cada día, de una severa moralidad. El fundamento de la escuela coeducadora en Suecia ha sido, según él, la convicción de que la educación en común, reposando en precedentes divinos y naturales, puede ejercer más poderoso influjo moral sobre los niños y niñas, de lo que ha hecho hasta el presente la escuela separada.

1. En la medida, dice, que la escuela suple en cierta manera á la familia, en la misma tiene legítima razón de ser como establecimiento de educación, y en la misma medida ejerce influencia saludable en la educación, así espiritual como corporal, de sus alumnos. La familia es, por con-

siguiente, el dechado de la escuela, en la cual se educan de consuno los niños y las niñas.

2. Los jóvenes de uno y otro sexo, añade, se tratan *fuera de la escuela*, en la llamada *vida de sociedad*, en medio del bullicio de los placeres, de las diversiones y tentaciones. ¿Cómo, pues, se juzgará aventurado experimento, el reunirlos en la escuela, bajo una rigurosa vigilancia, y en medio de la seria ocupación de los trabajos escolares? ¿Habrá más peligros morales en éstos, que en los paseos, visitas, teatros y bailes?

3. En la vida escolar no se conocen las personas bajo la engañosa luz de la sociedad mundana, sino bajo los severos aspectos de la falta de talento, dificultad en el trabajo y la disciplina, etcétera; lo cual comunica á la estima mutua de los sexos un realismo más saludable que el falso idealismo engendrado por la vida mundana de placeres y diversiones. En la escuela no se presentan, las personas de diferente sexo, como objeto de *placer*, sino como compañeros de *trabajo*; concepto mucho más verdadero y moralizador para la vida práctica.

4. Los desórdenes de la vida sexual se originan en parte del atractivo de la *novedad*, aumentado por el misterio lisonjero de lo *descono-*

cido; todo lo cual se amortigua con el trato prosaico de la vida escolar.

5. La presencia de las niñas suaviza las costumbres de los niños, y la de éstos evita que se formen las niñas un falso concepto de la vida. El mismo efecto de suavizar las relaciones escolares, nace de la mezcla de ambos sexos en el profesorado. Con esto se facilita el juntar en la escuela la blandura maternal con la severidad paterna, y se comunica á la disciplina un carácter familiar.

Por lo demás, quiere Palmgren que haya muy despierta vigilancia, muy íntima comunicación de los maestros con los discípulos, y en una palabra, educación verdaderamente familiar.

Acercas de la diferencia en las facultades anímicas de uno y otro sexo, dice, no están de acuerdo los psicólogos; de los cuales, parte niegan dichas diferencias, parte las reconocen, pero atribuyéndolas á la separada educación de los sexos durante los siglos pasados, y desean y esperan que se borren con la educación común.

Otro tanto hay que decir sobre el diferente porvenir social de los niños y niñas; acerca de lo cual, los *feministas* consideran como *desiderátum* que esa diferencia cese, como injustificada.

Por el mismo caso que no se demuestran sus inconvenientes, halla Palmgren una *ventaja* en la

escuela mixta, es á saber: que su educación es más completa, más harmónica y humana que en las escuelas unisexuales, por el mutuo influjo de un sexo sobre el otro; y que prepara mejor á los jóvenes para la vida social, donde habrán de vivir, no con la separación arbitrariamente establecida en la escuela antigua, sino con la comunidad de ideas é intereses que nacen de la mixta.

Finalmente, opina que la escuela separada propende á la formación exclusiva de la inteligencia, al paso que la común forma al propio tiempo el corazón.

153. Las razones de Palmgren son más especiosas que las aducidas por Harris; pero no por eso nos parecen enteramente sólidas.

1. Es una verdad como un templo, que la escuela ejerce en la educación una función *supletoria* de la familia, y que, por tanto, conviene se le asemeje lo más posible; pero esa semejanza no se ha de poner en lo accidental y exterior. La coeducación de hermanos de ambos sexos es muy *accidental* en la familia; pues, en primer lugar, hay familias que tienen de un mismo sexo todos los hijos, y no por eso es deficiente la educación que les dan.

Por otra parte, en la *imitación* de la familia, que se haga en la escuela, siempre faltará la co-

munidad *familiar*, sin la cual, algunas cosas que van bien en la familia, irán mal en la escuela; cuya imitación debe, por esta causa, ser *discreta*; es decir: tal, que tome en consideración las diferencias ineludibles.

2. El segundo argumento es harto verdadero; pero vale sólo contra los que, defendiendo la escuela unisexual, aprueben los desórdenes fuera de la escuela. Por otra parte, sin dejar de reconocer los riesgos de la vida mundana, hemos de observar, que los jóvenes se exponen á ellos en una edad en que sus fuerzas morales son mayores que en la niñez.

3 y 4. Es asimismo cierto que el concepto *romántico* de la vida es pernicioso para la juventud, y que el atractivo de lo nuevo y misterioso, es acicate de la sensualidad; pero no porque le falten esos alicientes, deja la sensualidad de despertarse briosa cuando llega la hora de la naturaleza.

5. La presencia de las niñas en la escuela de los varones, coarta sobremanera la espontaneidad de éstos; les obliga á acomodarse, en su instrucción, al paso, harto diferente, del otro sexo, más precoz, pero más superficial; y sobre todo, por el hábito de tratar á las jóvenes como *condiscípulas*, embota ó impide el desarrollo de los sen-

timientos de *caballerosidad*, tan importantes para elevar las relaciones con el sexo débil.

La intervención de maestros y maestras en la educación (en representación del padre y la madre) es sin duda conveniente, donde falta el influjo de la *madre*, que, no por ser mujer, sino por ser *madre*, tiene importancia especial. Pero es preferible que se haga separadamente, cuidando de la educación primera las maestras, y de la superior los maestros.

Cualesquiera que sean los ideales feministas, hay que educar á los alumnos para la sociedad *presente* en que han de vivir; y finalmente: el que los hombres adultos tengan que vivir en contacto más ó menos íntimo con el otro sexo, en ninguna manera demuestra que ese contacto se haya de establecer desde la edad adolescente, en que es mucho más tierno el ánimo y más endeble el carácter moral.

CAPÍTULO XIX

LA COEDUCACIÓN EN EL CONGRESO DE LONDRES

SUMARIO: Espíritu general.—Argumentos de J. Russell.—Declaraciones de Cecil Grant.—Argumentos de J. H. Badley.—Inconvenientes opuestos á las ventajas.—Argumentos de H. Trier.—Amistades románticas.—Opinión de Isabel Cleghorn.—Inconvenientes morales.—Camino divergentes.

154. En el Primer Congreso internacional de Educación moral, celebrado en Londres por iniciativa de la *Moral Instruction League*, en Septiembre de 1908, se trató con algún detenimiento de la *coeducación*, aunque con sentido generalmente coeducativo.

No es pequeño indicio del espíritu que animaba á estos trabajos, el haber sido *todos* ellos presentados en inglés; lo cual no aconteció, que recordemos, en ninguna otra discusión de importancia.

La que tiene este asunto, nos ha movido á extractar aquellos trabajos, y formular nuestro juicio sobre el valor de los argumentos presentados.

155. El *Sr. John Russell*, M. A. Principal de la Hampstead School, de la Sociedad escolar del Rey Alfredo, adujo en pro de la coeducación, que practica, las razones siguientes:

1.^a La razón de ser de la escuela es, evitar que los niños crezcan en el *aislamiento*; pero la escuela separada sólo enseña la parte *más fácil* del trato humano: las relaciones con el mismo sexo; no la parte *más difícil*: la relación del varón con la mujer.

Respondo.—Esta dificultad se trae consigo la solución. Toda sana Pedagogía comienza por enseñar lo más fácil, como preparación para aprender lo más difícil. Luego sería irracional que la escuela empezase la iniciación en el trato humano, por lo *más difícil*, que confiesa el arguyente, ser las relaciones entre los dos sexos. Sería como si, para enseñar al soldado el ejercicio de las armas, se le hiciera entrar desde luego en una recia batalla.

2.^a La escuela moderna no pretende que el alumno *aprenda* á vivir, sino que *viva*.

R.—Pues hace disparatadamente; pues la escuela tiene por fin *enseñar*. Para encontrar la vida no hay que ir á la escuela, sino á la sociedad ó al arroyo.

3.^a La separación de las escuelas nace de los

prejuicios de la *superioridad* intelectual del varón, y de la *fascinación* física de la mujer.

R.—Se niega: nace más bien del conocimiento de las intrínsecas diferencias entre uno y otro sexo.

4.^a Nace asimismo del temor de que los varones trabajen y jueguen demasiado flojo y las hembras demasiado fuerte; de que desaparezcan las diferencias entre los sexos, y de que la prematura mezcla de éstos aumente los peligros de su trato; pero *fears may be liars!*

R.—No son éstos temores vanos, sino comprobados por la experiencia, en los ensayos de coeducación.

5.^a La Pedagogía moderna reclama que se tenga cuenta con las diferencias *individuales*; por consiguiente, no hay mayor inconveniente en educar juntos niños y niñas, que niños de diferente temperamento.

R.—La objeción no puede ser más bizarra. Es conveniente atender á las diferencias accidentales entre los individuos; pero es mucho más necesario atender á las diferencias esenciales entre los sexos. Las mismas razones que persuaden la *graduación* de las escuelas, para juntar en una clase á los alumnos de semejante desarrollo intelectual, aconsejan la separación de los

sexos, juntando á los niños de uno y otro en diferentes escuelas.

6.^a No hay mayor inconveniente en juntar niños y niñas en la escuela, que en dejar que se junten en asociaciones de jóvenes de uno y otro sexo.

R.—Se niega; pues, cuanto menos formados están la discreción y el carácter, tanto hay menos preparación para exponerse á los peligros. Aquí vuelve á encajar el ejemplo del soldado, al cual enviamos á la batalla, á donde no puede ir el recluta, que no sabe todavía la instrucción militar.

7.^a El *peligro sexual* sólo puede vencerse suprimiendo el *pudor del sexo*, y ofreciendo público culto al *gran señor de la vida* (1).

R.—Esto es: á *Cupido*. En efecto; á esto van los defensores de la coeducación: al ideal pagano de rendir culto á la sensualidad colocada en los altares. Para esto no valía la pena de filosofar, sino bastaba leer el poema materialista de Lucrecio, que dice estas cosas con harta más elegancia que nuestros pedagogos coeducacionistas.

156. El R. Cecil Grant, Director de la escuela de San Jorge (Harpende), asegura, que en diez

(1) Conózcasele, dice, y hónresele *francamente*, en casa, en la escuela, en la plaza pública; no se le preste clandestino culto...!

años que dirigió un *internado* de ambos sexos, con alumnos de ocho á diez y nueve años, obtuvo admirables resultados, hasta el extremo de creer, que un muchacho de quince ó diez y seis años, de costumbres corrompidas, puede corregirse, como naturalmente, con ser introducido en un internado tal.

Para obtener esta eficacia, exige cinco condiciones, además de la coeducación: que se empleen francamente los motivos religiosos; que se obtenga la obediencia por medios disciplina-rios; que la disciplina sea aceptada voluntaria-mente por los alumnos; que los prefectos discutan cada caso *libre y francamente* con el Director; y que no se tenga ningún respeto á las tradicio-nes ó precedentes.

Al venir á las *razones*, sólo aduce los testimo-nios de la Escritura: Dios los crió varón y mujer; y no es bueno para el hombre permanecer solo. — Á la verdad, no vemos cómo esos textos prueben algo en favor de la coeducación; pues Dios no creó *niños*, sino adultos, á nuestros pri-meros padres, de quienes se habla. Esos textos sólo prueban la legitimidad del matrimonio.

Todavía es más *craso* el otro argumento: que en un Colegio unisexual han de existir los *males* que *admiten* (los protestantes) ser cosa común

en los monasterios (sin duda ¡por no ser de ambos sexos!).

Y finalmente: que la educación separada es *one-sided*—parcial, unilateral; cosa equivalente á no comer siempre sino de un manjar, ó no estudiar sino una sola ciencia.

Quedamos, pues, en que al Reverendo le fué muy bien la coeducación; ¡pero que *no sabe por qué!*

157. J. H. Badley (Petersfield), con diez años de experiencia en un internado mixto, juzga con más mesura, aunque también en favor de la coeducación.

Y en primer lugar, entiende que ésta no incluye el que niños y niñas hayan de entregarse siempre á unos mismos estudios y ejercicios. Esto ofrecerá pocos inconvenientes en los primeros años, pero más adelante, semejante comunión no puede obtenerse sin sacrificar los intereses de un sexo á las necesidades del otro. Este (confiesa) es *uno de los graves peligros* de la coeducación. Los niños comienzan á adelantarse á las niñas, cabalmente al llegar á la pubertad; mas en esa edad, los esfuerzos que las jóvenes hagan en el estudio, para rivalizar con sus condiscípulos, han de perjudicar necesariamente á su salud, hacerlas menos aptas para la futura ma-

ternidad, y dañar á la generación que nacerá de ellas.

Pero si han de separarse los ejercicios y los juegos, ¿qué ventaja quedará en la coeducación? —Cree el opinante, que las niñas se criarán más *libres* y con vida más activa, respondiendo á su *natural ambición* de ser como los muchachos. Á su vez, su mayor interés y entusiasmo aguijoneará á los jóvenes. (¿Cómo, si no usan unos mismos ejercicios?)

El acostumbrarse á conocer al otro sexo en las clases, engendrará *respeto* á sus cualidades intelectuales y morales, evitando que vean en él solamente el *ídolo* de la pasión. Facilitará el conocimiento y las relaciones amistosas, como de camaradas, y dará base más sólida á las uniones futuras.

Esta razón: de lograr que se conozcan niños y niñas, no sólo como apuestos ó lindos, sino como inteligentes y virtuosos; y asimismo el influjo de la presencia de las niñas, en los modales de los niños, son los únicos argumentos que (á nuestro juicio) tienen algún valor. Lo difícil es demostrar, que esas ventajas contrapesan los enormes inconvenientes de la coeducación en el orden intelectual y moral.

El mismo Badley confiesa: que está muy lejos

de afirmar, que la coeducación convenga á todos sin excepción y en cualesquiera circunstancias; por más que le parece que, en los más de los casos, es una salvaguardia y modo de educación de gran valor. Entiende que las relaciones sexuales son negocio del *instinto*, y que lo mejor es prepararles condiciones de desarrollo *normal*.

—¡Ahí está todo el punto de la dificultad; y no nos parece que los coeducacionistas hayan demostrado, *por ahora*, que poseen el secreto de la solución!

La coeducación, dice, no cambiará las leyes de la Naturaleza sobre las relaciones de los sexos, pero producirá un *tipo* más sano de niños y niñas.—Eso es, precisamente lo que discutimos, y lo que falta demostrar.

158. El argumento empleado por H. Trier (Copenhagen) de la coeducación en los Jardines de la infancia, para defenderla en los colegios mayores, es verdaderamente *infantil*. Y no es más sólido el de poner ante los ojos las *diferencias* entre el ingenio masculino y femenino, para colegir que conviene educarlos juntos, á fin de que la mutua influencia allane esas desigualdades. En primer lugar, es dudoso si conviene allanarlas, y sobre todo lo es, si las igualaría la educación común. Si (como dice Trier) los artistas de dife-

rente sexo, llegan á un mismo resultado por procedimientos del todo diferentes, ¿qué mayor absurdo que ejercitarlos en *unos mismos procedimientos?*

Las jóvenes educadas fuera del trato con varones, dice, son más accesibles á las tentaciones eróticas, por el halo de novedad y contraste atractivo que rodea lo masculino.—Acaso se podría conceder alguna fuerza al argumento, si se tratara de niñas criadas fuera del trato con *ningún* varón; pero el inconveniente desaparece cuando, á par de la escuela, influye en la formación del carácter la educación doméstica, donde se trata con el padre, los hermanos y otros varones, no tan ocasionados como los condiscípulos. Y otro tanto se ha de decir acerca del influjo femenino en los niños, cuyas ventajas en ninguna manera desconocemos; es á saber: cuando tratan con su madre, hermanas y próximas parientas; pero no con niñas de su edad, á quien hallan en un establecimiento coeducacional; las cuales, no estando ellas mismas educadas, no pueden ejercer influjo saludable en la educación de sus compañeros.

159. Otro motivo aduce el Sr. Trier, sin duda de más miga, y que ha sido frecuente asunto de nuestra reflexión. La presencia de compañeras,

dice, impide que nazcan las *insanas inclinaciones románticas* entre los niños, que se originan frecuentemente cuando se hallan del todo separados del sexo femenino. (Otro tanto acontece en los internados de niñas, y aun fuera de ellos.)

Indudablemente, la ausencia del otro sexo da origen á afectos bastardos, por una manera de *polarización* de las relaciones afectuosas, las cuales, impedidas de tomar su verdadero camino, al que las guía la Naturaleza, se tuercen viciosamente, y se dirigen á personas del mismo sexo. Aun cuando no pasen (como generalmente sucede) del terreno afectivo, son indudablemente muy perniciosas aficiones, y una de las mayores plagas del internado unisexual.

Pero ¿se remediarían en el internado bisexual?—En ninguna manera. Nacidas esas aficiones de la ternura natural que brota en el corazón juvenil, no se dirigirían ciertamente al propio sexo, si se hallara presente el otro; pero no por eso dejarían de nacer, y hallando su propio cauce, se convertirían en pasiones amorosas de inconvenientes difíciles de prever; y tanto menos remediabiles, cuanto más se forjarían la conciencia de su legitimidad.

Mal por un lado y mal por otro, creemos ser más fáciles de evitar y reprimir las *amistades*

particulares del internado unisexual, que los *amores locos* del bisexual.

Por lo demás, el mismo Trier reconoce que los *ejercicios* habrían de ser diferentes para uno y otro sexo, en muchos casos; lo cual contraría mucho á los ideales de la coeducación.

160. Terminaremos este examen con la opinión de Isabel Cleghorn (Sheffield), que se resuelve decididamente contra el sistema coeducativo, nacido, en la práctica, de una mal entendida economía, y cuyos iniciales entusiasmos ya le parecen amortiguados.

Los apologistas de la coeducación, dice, tienen mucha fe, en que las niñas ejercen influencia sobre los niños, afinándolos; al paso que éstos estimulan las facultades mentales de sus compañeras. Pero respecto á las niñas mayores, es muy dudoso si este efecto es deseable. Al contrario: después de los doce años, es mucho más frecuentemente necesario reprimirlas que estimularlas, para dar lugar á su conveniente desarrollo físico.

Por otra parte, la supuesta ventaja de los niños sólo se observa en algunos ramos, al paso que en otros sobresalen las niñas. Para con el niño, hemos de apelar á su sentido lógico; con la niña, á su imaginación. Con excesiva frecuen-

cia, en las escuelas mixtas, se subordinan las necesidades de las niñas á las de los niños, con detrimento final para los mayores intereses de ambos.

Pero si son grandes los reparos que se oponen á la coeducación, como estorbo del progreso didáctico de las niñas, todavía son mayores los que afectan á la moralidad, sobre todo en las clases superiores de la escuela. Estas clases, generalmente demasiado numerosas, están presididas por un Director, el cual es de todo punto incapaz de cultivar las cualidades femeninas, y formar el carácter de la mujer. La niña, fuera del ambiente doméstico, no puede hallar cosa mejor que la influencia afinadora y humanizadora de la buena *maestra*.

Por muy excelente que sea la escuela mixta, por muy celoso y cordial que pueda ser su maestro, no hay hombre que pueda penetrar en todas las esperanzas, los temores, las aspiraciones y pequeñas vanidades de la niña que comienza á sentir la aproximación de la feminidad.

No puede, ni debe esperarse del maestro, que conozca el interno trabajo del alma femenina, en la cual se ponen en actividad nuevos instintos, y las antiguas emociones sufren una transformación; se despierta la conciencia de sí, la

afición á idealizar, la aptitud para extraviarse, si falta quien á tiempo le sugiera la palabra de precaución.

Pero (dicen los abogados de la coeducación) ¿no se halla en la casa paterna la mezcla de los sexos?—El caso es totalmente diferente; pues, en el hogar se hallan los sagrados vínculos del parentesco, y el continuo cuidado de la solícita madre. En casa las niñas tratan con sus hermanos, no con otros jóvenes; el padre y la madre están allí presentes para ordenar las relaciones, y la madre toma á su cargo la particular educación de las hijas.

No se supe esto porque haya en la escuela una maestra, muchas veces joven é inexperta, sujeta á los directores, sin iniciativa ni autoridad maternal.

En resumen: hay un punto, desde el cual, las líneas que han de seguir los niños y las niñas, dejan de ser paralelas; poco más ó menos al acercarse la pubertad, cuando el niño siente, que se ha de preparar á hacer frente á las responsabilidades de la vida, mientras la niña comienza á mirar á las incumbencias del hogar que han de pesar sobre ella.

CAPÍTULO XX

LA ENSEÑANZA FEMENINA EN ESPAÑA

SUMARIO: Tres clases de establecimientos.—La escuela primaria.—Colegios de *señoritas*.—Deficiencia del profesorado.—Necesidad de institutos técnicos.—Inutilidad del bachillerato para las jóvenes.—Derechos profesionales de la mujer.—Categorías en que debiera organizarse la enseñanza femenina.—Formación del profesorado.—Facilidades de las Religiosas.

161. Aunque, fuera de la escuela popular, la enseñanza femenina está en España entregada á las iniciativas privadas, las cuales no han alcanzado todavía una definitiva orientación, podemos reducir lo existente á tres grupos: enseñanza *primaria*, elemental y superior, ejercitada, parte en las escuelas públicas, y parte en las privadas, seglares y religiosas; enseñanza de adultas, que no suele salir de los límites de la escuela elemental, y educación de *señoritas*, más ó menos afrancesada, cuya finalidad no parece ser (fuera de la educación moral y religiosa), sino preparar á las alumnas para alternar en la sociedad con las personas bien educadas. El *fin práctico*, ó no se

concibe con claridad, ó se pierde totalmente de vista.

Algo hay (aunque muy poco) de enseñanza *técnica* de la mujer; pero ello es tan exiguo y falto de sólida base, que no es posible tomarlo como punto de partida; antes conviene estudiar, en general, *lo que necesitamos*, sin perjuicio de coordinar, con lo nuevo, lo poco que tenemos.

La escuela *primaria* femenina es indudablemente lo más tolerable de lo que poseemos en punto á enseñanza de la mujer. Imperfecciones tiene; pero no mayores que la escuela de niños; ni la formación de sus maestras es inferior (por lo menos *relativamente*) á la que llevan los maestros de Primera enseñanza. No es, pues, necesario tratar de una reforma especial de estas escuelas, sino de su progreso, paralelo al de las escuelas de varones.

162. El otro género de escuelas, que se llaman con harta propiedad, *de señoritas*, no siempre excede del grado primario, en lo que mira á la enseñanza, por más que se agregue muy á menudo un poco de francés, y el indispensable *piano*, tan mal tocado éste como chapurreado aquél.

La única diferencia suele estar en que se atribuye mayor atención á la *urbanidad* y *maneras*

exteriores, para dar á las alumnas el *barniz*, en que parece consistir la *esencia* de la *señorita*, en cuanto se distingue de la moza del pueblo.

163. La mayor dificultad que se ofrecerá, al tratar de reformar esas escuelas, elevándolas al grado de enseñanza *media* ó *superior*, hallaráse en la preparación de su *profesorado*.

Las maestras seglares no tienen más que estudios normales, y las religiosas están reducidas á aprovechar las *señoritas* más instruídas que visten el hábito de su religión, promoviéndolas luego por medio de estudios no muy largos, y sobre todo, dirigidos por las mismas religiosas.

Urge, pues, en primer lugar, dar forma, cómo las futuras maestras de la escuela femenina *media* y *superior*, alcancen la preparación necesaria, que hoy no pueden proporcionarse en las Escuelas Normales, ni menos en los Institutos ó Universidades.

Ya que en algunas ciudades se trata actualmente de establecer *escuelas normales libres*, bueno sería que se propusieran como blanco, no sólo formar maestras de Enseñanza primaria, sino Profesoras de Enseñanza media y superior.

Todavía tiene mayores dificultades la formación de escuelas y maestras para las profesiones *técnicas* asequibles para la mujer. En esta parte,

ni es fácil dar orientaciones generales (por la diversidad de las necesidades industriales y mercantiles de cada región), ni hallar en cada caso la dirección verdaderamente práctica.

Á nuestro juicio, tales escuelas han de ser obra, no de Reales Decretos, ni de teorías ideales, ni de una ciega imitación de lo que se halla en el extranjero, sino de *personas* dotadas de criterio sano y celo fervoroso para promover el *bienestar* de las mujeres, que es (junto con la religión) una de las más sólidas garantías de su moralidad.

Algo se ha hecho en este sentido, como ya indicábamos; y la verdad es que, eso poco, no ha tenido otro origen ni sostén sino el celo y el criterio práctico que requerimos.

164. En lo que no se puede pensar es en abrir á las jóvenes los caminos de la vida práctica, enviándolas á los Institutos generales y á las Universidades.

¿Qué van á hacer en los Institutos las niñas, si los mismos adolescentes del otro sexo no hacen allí casi nada, sino obtener un *título de bachiller*, que en sí mismo nada significa ni vale, y que, por fortuna para ellas, no necesitan para nada las mujeres?

Sólo una pedantería ridícula, sumada á una

crasa inconsideración, ha podido lanzar á los Institutos españoles unas cuantas docenas de señoritas, de las que pocos *pares* han obtenido algún fruto práctico de esa aventura: fruto que, por otro camino cualquiera, hubiesen logrado mejor.

No hay aquí sólo los inconvenientes comunes á la coeducación de los sexos; sino otros más graves todavía bajo el concepto intelectual, nacidos de la organización (ó desorganización) absurda de nuestra Segunda enseñanza.

¿Qué aprenderá una niña de doce ó catorce años, en esos cursos *teóricos* de Latín; en esas clases de Matemáticas, donde un catedrático tan eminente por su sabiduría como por su falta de Pedagogía, ingiere en la *memoria* de sus discípulos los *últimos resultados* de la Ciencia, que, si á mano viene, acaba de leer él en alguna Revista extranjera?

¿Qué utilidad sacará una señorita, de los *esquemas* de la Retórica y Poética, de la Psicología, Lógica, Ética y Derecho usual? No creemos pueda sacar otro fruto, sino el de elevar hasta un grado intolerable su natural petulancia y vanidad, con que se haga ridícula para los hombres sensatos é inaguantable para todos.

El enviar las jóvenes á los Institutos, no es, pues, solución ninguna en España. Y otro tanto

podemos decir de las repúblicas hispanoamericanas, que llevan tan patente el sello de nuestra raza.

En Chile se establecieron numerosos Liceos de niñas (establecimientos de Segunda Enseñanza); pero sea por sectarismo, ó por descontento de la labor de dichos Liceos, se ha querido llevar á las niñas á los Liceos de varones, y ha dado mal resultado (1).

165. Urge, pues, la creación de Escuelas femeninas *medias y superiores*, de carácter práctico y sólidamente educativo, conforme á las ideas que en todo este trabajo hemos ido exponiendo.

Claro está, que la enseñanza superior que se dé á la mujer, ha de estar en función de la capacidad que le reconozcan las leyes para el ejercicio de determinadas profesiones facultativas. Pues, de nada servirá hacer *ingenieras*, si todo proyecto de ingeniería ha de ir autorizado legalmente por un ingeniero masculino. Así, en la Iglesia Católica, nunca será práctico, que las mujeres estudien Teología pastoral, como quiera que no se les ha de permitir ejercer ministerios sagrados, como se les consiente en algunas sectas protestantes ó heterodoxas.

1) Véase el Apéndice *La coeducación en Chile*.

Pero desde el momento que se las autorice para determinadas profesiones facultativas, será necesario crear Facultades para ellas, si se quiere obtener frutos provechosos.

Lo cual parecerá menos dificultoso, al que considere la múltiple especialización moderna de los estudios facultativos. Si se crean cátedras de Puericultura ó Ginecología, ¿por qué no las fundaríamos para *alumnas* de esas especialidades?

De no hacerse así, siempre se tropezará con invencibles inconvenientes; pues las alumnas llevarán diversa preparación, facultades de diversa índole, y finalidades no menos diversas. Y huyendo del problema feminista, se irá á parar al *masculista*, por la concurrencia ruinosa que se harán los dos sexos, admitidos á unas mismas funciones sociales.

166. Sin desconocer las graves dificultades que se han de vencer todavía para dar alguna forma aceptable á la enseñanza femenina, en España y en las repúblicas hispanoamericanas, creemos que se adelantaría mucho distinguiendo bien tres ó cuatro clases de establecimientos: la escuela *primaria*, que no dejaría de serlo por la añadidura de algunas materias que llaman de *adorno*, y realmente no varían el *grado* de cultura. La escuela *media*, en la forma que arriba dejamos

explicada, con finalidad particularmente práctica. La escuela de *artes é industrias* femeninas, y la escuela femenina *superior*, que por lo pronto no podría constar sino de *cátedras femeninas* en varias Facultades, sobre todo en Medicina, Odontología, Farmacia, Filología, y alguna otra más.

Esta escuela *superior* necesitaría, sin embargo, un *curso preparatorio*, que enlazase el grado en que termina la Escuela media, con el que requiere el ingreso en estudios facultativos.

La principal dificultad está, en la deficiente preparación del Profesorado femenino, la cual no puede, naturalmente, alcanzarse en establecimientos femeninos (que ya suponen semejante profesorado). Esta dificultad admite dos soluciones: ó la asistencia de las futuras profesoras á las Universidades de varones, ó el recurso á los establecimientos femeninos extranjeros de Enseñanza superior, sea pidiéndoles profesoras que enseñaran luego aquí, ó enviando allá alumnas aventajadas para que sean después profesoras.

167. En esto, como en muchas otras cosas, tienen particular facilidad y obligación las Congregaciones femeninas docentes, las cuales, poseyendo Casas y Colegios en diferentes naciones, pueden enviar á sus jóvenes maestras á perfec-

cionarse, ó subir de grado, en los países donde existen instituciones superiores femeninas.

En Alemania hemos visto á las Ursulinas enviar algunas de sus profesoras á las Universidades (particularmente á Innsbruck), para transmitir luego sus conocimientos á las demás religiosas, y formar así un profesorado de superior cultura.

Y algunas otras religiosas de las que poseen muchos Colegios en España, envían á sus jóvenes algún tiempo á los Colegios de las Ursulinas, para que de esta suerte aumenten su caudal científico.

También sería buen medio, que las jóvenes profesoras religiosas y seculares, recibieran lecciones, ó por lo menos series de conferencias pedagógicas y científicas, de varones graves y doctos, y en forma que no contrariase á sus reglas é instituto.

En esta parte han tomado la delantera los Estados Unidos, estableciendo una grande Universidad para la formación de las profesoras religiosas, á las cuales se da medio de vivir en torno del centro académico, en pequeñas Comunidades, cada una conforme á su manera peculiar y bajo sus propios superiores.

APÉNDICE

LA COEDUCACIÓN EN CHILE (I)

En la cultísima República transandina no se halla establecida sistemáticamente la coeducación, por más que no falten asomos de ella, como, por ejemplo, en el «Instituto pedagógico», donde cursan juntas las personas de uno y otro sexo que se preparan para ejercitar el profesorado en los Liceos ó establecimientos de Segunda enseñanza; en el «Instituto de Educación física», donde hay, no obstante, clases separadas para alumnos y alumnas, v. gr., las de Gimnasia y Economía doméstica, etc. Pero en general, más allá de los primeros años de la niñez, se educan los sexos separadamente, de suerte que, al generalizarse la Segunda enseñanza del sexo femenino, se han establecido, con no pequeños sacrificios, nada menos que 33 liceos de niñas,

(1) Artículo publicado en *La Educación Hispano-Americana*.

con personal docente de 428 profesores, y un presupuesto de 1.353,239 pesos moneda nacional, para una matrícula de 5,388 alumnas, según la Estadística de 1909 que á la vista tenemos.

No obstante; ó por no satisfacerse algunos de la enseñanza de los Liceos femeninos, ó porque los prejuicios sociales excluyan de ellos á las niñas de las ínfimas clases populares, ó (lo que es más de temer) por el afán de innovaciones atrevidas, que con tanta frecuencia se introduce actualmente en la enseñanza, las niñas han comenzado á frecuentar también algunos Liceos de varones; lo cual ha dado motivo al Consejo de Instrucción pública de la Nación, para discutir las ventajas ó inconvenientes que de ello puedan originarse.

El señor Decano de la Facultad de Teología, Mgr. D. Gilberto Fuenzalida, fué quien tomó la iniciativa de esta interesantísima disquisición, previos informes oficiales y extraoficiales relativos á los ensayos de coeducación realizados en los Liceos fiscales de Copiapó, San Felipe, Los Andes y Talca.

El experimento verificado no es de grande importancia en sí mismo, por el breve espacio de tiempo y el corto número de las alumnas matriculadas. En Copiapó se matricularon las primeras

alumnas en 1907, en número de 26. En 1908 no se matriculó ninguna, por haberse dicho que los liceos de niñas adoptarían *los mismos programas* que los de varones. En 1909 se incorporaron 16 alumnas, y en 1910, 21.—En Los Andes se incorporó la primera alumna en 1908; en 1909 hubo 6, y en 1910 han asistido 10.—En Talca hubo, en 1910, doce alumnas en tres cursos; y en San Felipe (Aconcagua) asistieron 7 alumnas en 1910.

Los respectivos Rectores no saben decir sino bienes de la conducta de las alumnas; pero no se olvidan de hacer observar que, «en los recreos juegan las niñas solas, en el primer patio, en que está *mi oficina* (dice el Rector de Los Andes), casi siempre *bajo mi vigilancia* ó la de algún profesor».—«Se trata de alumnas de los cursos superiores, cuyas clases se hacen en el mismo patio en que se encuentran las oficinas del Rector, profesores é inspectores; la *vigilancia* es inmediata y cuidadosa», dice el secretario de San Felipe.

De suerte que, por mucha satisfacción que muestren los interesados en el ensayo, involuntariamente atribuyen el buen éxito de él, á las *especiales condiciones de vigilancia*, nada menos que de los Rectores en persona: circunstancia

con que no puede contarse al establecer sistemáticamente la coeducación, y que sale completamente de sus esquemas. Mucho menos subsiste con ella la separación de los sexos en patios, recreos, etc. El Rector de Talca reconoce además lealmente, que «ocho meses son tal vez poco tiempo para apreciar de una manera estrictamente experimental todas las ventajas (y lo mismo digamos de las *desventajas*) de la coeducación».

Los informes privados que recogió el señor Decano, no son, sin embargo, tan optimistas ni aun en ese reducido tiempo y número de alumnas. No quiere el informante detenerse en casos de gravedad verdaderamente excepcional, como el ocurrido hacía dos años en una clase de dibujo; á consecuencia del cual fué necesario exigir precipitadamente el matrimonio de un profesor con una alumna de sólo trece años de edad, y que, á pesar de todo, concluyó con la dimisión del primero.

Sin llegar á tan extremos escándalos, se ha observado, por las personas que informan al citado señor Consejero, que «los niños más desenvueltos y osados comienzan pronto á mirar á las educandas, no ya como simples camaradas de infancia; las palabras y las conversaciones van adquiriendo doble sentido; las cosas más inocen-

tes se tornan maliciosas; la atmósfera moral desciende, y el medio ambiente se impregna de cierta sensualidad, á través de la cual se miran todos los objetos; los juegos, los paseos, los trabajos escolares, las materias mismas de la enseñanza, todo sirve de ocasión para fomentar las pasiones ya excitadas, y despertar otras nuevas cuyo término futuro sólo Dios sabe».

«Lo que acabo de exponer (continúa el ilustrado Consejero), no es un cuadro sombrío de lo que *podría suceder*, sino de lo que *sucede*; y no de lo que sucede en otros países, sino de lo que acaba de acontecer en este primer ensayo de coeducación en Chile.»

«Copio á continuación algunos párrafos de esos informes, reservando tanto el nombre del informante como el Liceo á que se refieren. Puedo, sin embargo, declarar reservadamente al Consejo, todos estos datos, si él los desea conocer.

»Se ejerce sobre las alumnas, dice un informante, ó más bien sobre los alumnos en sus relaciones con ellas, la más estricta vigilancia. Un alumno ha sido expulsado del establecimiento por haberles dirigido palabras inconvenientes. Pero, á pesar de la vigilancia, consta que los niños se dan trazas para dirigirles las más inso-

lentes cuchufletas. Las cosas más sencillas, las palabras más inocentes, toman en boca de ellos un sentido picaresco y más comúnmente obsceno.» «Este es un caso aislado, dice otro informante—testigo presencial—, después de referir un hecho encandaloso; pero hay miles de otras cosas que un hombre serio no puede mirar como pequeñas, y que demuestran á las claras, que la tal mezcla es inmoral. En primer lugar, los edificios no están hechos para admitir los dos sexos, de modo que la mezcla es un verdadero contacto en las clases, y un continuo peligro... En las clases algo numerosas, el profesor no puede establecer separaciones que eviten contactos inmediatos, ni puede vigilar suficientemente. Hay conversaciones, miradas, papelitos, apretones... Esto es lo que he visto en mis clases. Creo en la rectitud del Rector y en la severidad de los profesores; pero reflexionando un poco, creo que este mal es inevitable, porque fluye naturalmente de la mezcla de niños y niñas, sin experiencia, de voluntad débil, que conocen el mal, y que, muchos de ellos, están ya pervertidos.»

Con razón, pues, decía, en el Consejo de Instrucción pública, el Consejero Sr. Alonso: que una cosa era la coeducación considerada bajo el aspecto simplemente *teórico*, y otra el problema

de su aplicación *en Chile*. ¡Y lo mismo se puede decir de cualquier otro pueblo latino, pues es una misma la *pasta*!

«En la *práctica* (proseguía el Sr. Alonso) y según sea el *clima*, la raza, etc., del país en que ese sistema se va á aplicar, puede ofrecer *algunos* inconvenientes.»—¡Y tantos! Por eso opina que el Consejo debe reservarse la facultad de determinar, en cuáles Liceos puede implantarse la coeducación.

Aun los partidarios *a priori* de ésta, confiesan que su aplicación práctica es *una cuestión de latitud...!*

Pero quitando los ojos del aspecto moral, ó mejor dicho, de los peligros de inmoralidad que entraña, sobre todo en países y naciones de raza latina, quedan todavía otros aspectos que hacen la coeducación inconveniente; alguno de los cuales se tocan en la discusión promovida en Chile.

El señor Rector del Liceo de Los Andes, á pesar de su satisfacción por el experimento realizado, confiesa que, el sistema de la coeducación, tal como allí se entabló, no permite dar á la mujer una educación *completa*; no sólo porque faltan algunos ramos indispensables para la cultura femenina, como labores de mano, Economía doméstica, Higiene y gimnasia apropiadas á su

sexo (estas faltas serían fáciles de remediar), sino sobre todo porque «las alumnas carecen del trato un poco íntimo de una profesora que pudiera influir hondamente en la formación de su personalidad... En una palabra, encuentro que la educación que reciben las niñas en este liceo, tiene un carácter *neutro*, en vez de *femenino*».

Permítasenos expresar nuestra satisfacción, al hallar en estas observaciones, sacadas de la experiencia, la contraprueba de lo que, antes de conocerlas, decíamos nosotros en un artículo anterior: que la coeducación no puede formar á la mujer *femenina*, sino á lo más, un ente moralmente *hermafrodito*; un marimacho; ¡algo que dista mil leguas de *la mujer*, que nos acostumbramos á ver en nuestras madres, y que quisiéramos ver en nuestras esposas y en nuestras hijas!

La misma observación ha hecho el Gobernador de Los Andes: «La asistencia de las alumnas al Liceo, dice, tiene un inconveniente para la formación de su carácter. Como en el Liceo hay sólo profesores, falta en la educación que reciben las niñas algo *femenino*.»

En lo que creo se engañan, así el Rector como el Gobernador es, en pensar que podría remediarse esto con sólo la intervención de al-

guna profesora que las guiara con la intimidad que los profesores *comprenden* que no deben hacerlo. (Menos mal que lo *comprendan*.)

La formación del carácter, que es el meollo de la educación, requiere una comunicación íntima entre el educador y el educando; y esa comunicación *comprenden* los profesores jóvenes, que no les está bien con las alumnas. Pero hay más; la formación del carácter exige *unidad* en la dirección educativa; la cual no es asequible en un cuerpo docente compuesto de profesores y *una* ó más profesoras, encargadas de ser las *amigas y consejeras* de las discípulas.

El mismo Rector de Los Andes nos da la razón sin percatarse de ello. «Generalmente, dice, se prejuzga contra la coeducación. Por la *poca práctica* que tengo en el manejo de un Liceo mixto, puede ser quizá prematuro hacer afirmaciones terminantes en su favor. Con todo, me parece que la coeducación *da á las alumnas un carácter más amplio, más democrático.*» Pero ¿es eso lo que deseamos en nuestras jóvenes? Sobre esto conviene ponerse ante todo de acuerdo, para discutir el problema de la coeducación. Pues, en el fondo, eso que llama el señor Rector de Los Andes *amplitud* de carácter en las niñas, es lo que se llama en castizo idioma, *descoco*, petulan-

cia juvenil ; lo diametralmente contrario á la modestia pudorosa que *hasta ahora* hemos deseado en las doncellas. Si seguimos deseándolo, hay que andar con tiento para establecer la coeducación, que, según sus mismos partidarios, da á las alumnas carácter *amplio*, y les quita algo de *femenino*.

Otra alabanza que se atribuye á la coeducación : «que quita á las relaciones de los dos sexos esa estimulante atracción que despierta lo prohibido», nos parece una ilusión tan lisonjera como falta de realidad práctica.

Los mismos que lo afirman, se contradicen prácticamente, insistiendo tanto en la *vigilancia* y separación de recreos, etc. Si el trato entre niños y niñas quita á sus relaciones esa estimulante atracción ¿por qué molestarse con una vigilancia que no se juzga necesaria con los niños ó niñas separados? La misma vigilancia, hipotéticamente innecesaria, ¿no será á propósito para despertar la idea de lo *prohibido*?

Pero es que, en realidad, el trato no destruye la *naturaleza*, que es la fuente de esa misteriosa atracción. Y en esta materia poseemos una experiencia larga, más segura é instructiva que esos experimentos pedagógicos tendenciosamente interpretados.

Siempre hemos visto que, los jovencitos que tienen hermanas, y por ende se acostumbran á tratar con ellas y con sus amiguitas, son más precoces y propensos á noviazgos prematuros y á majaderías de ese jaez, que los varones que, por carecer de hermanas, se crían lejos de ese ambiente afeminado. Apelamos al testimonio sincero de todos aquellos de nuestros lectores que hallen experiencias de ese género en los recuerdos de su vida.

Otro *quid pro quo* se halla en las informaciones de Chile, en las cuales se afirma, que la coeducación tiene menos inconvenientes entre púberes que entre impúberes. Al revés te lo digo... «No tengo experiencia (dice el secretario de San Felipe) de lo que pasaría en cursos inferiores; pero me imagino que en ellos, compuestos de numerosos alumnos de pocos años, no sería difícil se produjeran faltas, más imputables tal vez á la edad, que á instintos que aún no germinan en tan tierno organismo.»

No hay menos *naïveté* en la afirmación del Rector de Los Andes: «No ha ocurrido ninguna falta de moralidad, dice el Sr. Salas M., en primer lugar, porque *no hay ocasión para ello*; y en segundo, porque ni la *edad de los niños*, ni el espíritu del Liceo lo permiten.»

«Que en nuestros Liceos fiscales y particulares, observa el Sr. Fuenzalida, dada su organización, la afluencia numerosa de alumnos, la deficiencia del inspectorado, la viveza y precocidad de la raza, etc., no haya ocasiones para que pueda cometerse alguna falta contra la moralidad, es una aseveración que, á ser cierta, debería llenarnos del más legítimo orgullo. ¿Conque, en un colegio á donde concurren juntos niños y niñas, de diversos caracteres, hábitos, cultura y condiciones sociales, en donde viven como en familia, en trato íntimo y constante, no hay ocasión para que, ni en las conversaciones, ni en los juegos, ni siquiera en las miradas, haya cosa alguna menos honesta? ¡Lástima que tan hermoso ideal esté á tanta distancia de la realidad!

»*La edad de los niños* ¿tampoco permite el que puedan cometerse esas faltas? Esa edad es la que los niños tienen ordinariamente cuando cursan los tres primeros años de Humanidades, es decir, entre los doce y los quince años. En Chile, en donde los niños son de reconocida precocidad, ¿no habría peligro de perversión, porque la edad no lo permite, mientras en países de mayor cultura y en razas menos precoces, los pedagogos y los sociólogos están asombrados de la criminalidad infantil y buscan remedios para

un mal que amenaza la ruina definitiva de la sociedad?»

Con razón, pues, el Consejo de Instrucción pública de Chile, á pesar del radical liberalismo que suele presidir á sus resoluciones, ha acordado *limitar*, por lo menos, la coeducación en los Liceos, donde se han hecho los experimentos mencionados. He aquí sus acuerdos, los cuales deben servir de *refrigerante* á ciertos ardorosos *forjadores de idilios pedagógicos*, que están pugnando por llevar, en España, alumnas á los Institutos de segunda enseñanza, cuyas condiciones son, en su mayor parte, harto inferiores, para esos experimentos, á las de los Liceos de Chile :

1.º El Consejo de Instrucción pública, se reserva la facultad de conceder ó negar la licencia necesaria para que pueda recibir alumnas algún Liceo de hombres ;

2.º El Consejo, en uso de las atribuciones que le confiere el artículo 6.º de la ley de 9 de Enero de 1879, hace presente al Supremo Gobierno la necesidad de mejorar la enseñanza en los Liceos fiscales de niñas, en el sentido de que las alumnas que deseen seguir una carrera profesional encuentren en el mismo establecimiento todas las facilidades necesarias para preparar y

rendir los exámenes, y optar á los grados universitarios exigidos para las carreras profesionales, sin que necesiten frecuentar los cursos de los Liceos de hombres;

3.º El Consejo concederá comisiones examinadoras á los Liceos fiscales de niñas que lo soliciten, y podrán formar parte de esas comisiones las profesoras del mismo Liceo que hayan recibido el título de Profesora del Estado.

4.º El Consejo manifiesta el deseo de que, mejorados los estudios en los Liceos de niñas, y facilitados los medios para que las alumnas puedan seguir las carreras profesionales, se cierren definitivamente á las mujeres las puertas de los Liceos de hombres.

Á indicación del señor consejero Alonso, se acordó también hacer presente, en la nota que con este motivo se remitirá al Ministerio de Instrucción Pública, que en sentir del Consejo no sería conveniente transformar todos los Liceos de niñas en establecimientos que preparen para las carreras universitarias, y que deben reservarse algunos en que se dé una enseñanza apropiada para las niñas y sin fines profesionales.

A. M. D. G.

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
PRÓLOGO	1
INTRODUCCIÓN. — El problema	3

PARTE PRIMERA

CAPÍTULO	I. — La niña y la mujer.	11
—	II. — La inteligencia femenina	19
—	III. — El carácter moral	29
—	IV. — La condición social	40
—	V. — Luis Vives y la educación femenina	49
—	VI. — La vocación	59

PARTE SEGUNDA

CAPÍTULO	VII. — La acción educativa	69
—	VIII. — Instrucción indirecta	77
—	IX. — Educación física	88
—	X. — Higiene escolar	93
—	XI. — La gimnasia	106
—	XII. — Instrucción directa	118
—	XIII. — Plan de la enseñanza femenina . . .	128
—	XIV. — La escuela media femenina	138
—	XV. — Enseñanza superior de la mujer . .	153

PARTE TERCERA

CAPÍTULO XVI. — El sistema norteamericano.	163
— XVII. — La coeducación en Europa.	174
— XVIII. — Argumentaciones	185
— XIX. — La coeducación en el Congreso de Londres.	199
— XX. — La enseñanza femenina en España.	212
APÉNDICE. — La coeducación en Chile	221







P. Ruiz

19a

Educación
Femenina

1218