

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica un vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XXXII.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1908.

NÚM. 582.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
SUMARIO  
ATENEO BARCELONES

### PEDAGOGÍA

La educación moral en las escuelas americanas, por *G. E. Myers*, pág. 257.—La gimnasia escolar en Francia, por *D. Ricardo Rubio*, pág. 262.—Las «crèches», en París, por *Doña Elvira Alonso*, página 268.—Revista de Revistas: Alemania: «*Zeitschrift für Kinderforschung (Die Kinderfehler)*», por *D. José Castillejo*, pág. 271.—«*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, pág. 272.—Francia: «*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, página 275.—«*Revue pédagogique*», por *D. Leopoldo Palacios*, pág. 277.

### ENCICLOPEDIA

La interpretación económica de la Historia, por *E. Seligman*, pág. 281.

## PEDAGOGÍA

### LA EDUCACIÓN MORAL EN LAS ESCUELAS AMERICANAS (1)

por *G. E. Myers*.

La falta de uniformidad es lo primero que sorprende al considerar cómo contribuyen las escuelas americanas á la educación moral. La educación pública americana es un asunto local.

Varios Estados, entre ellos Massachusetts, Rhode Island, Carolina del Norte, Virginia del Este, Minnesota, Dakota del Norte y Washington, tienen establecidas leyes respecto á la enseñanza moral en sus escuelas. Estas leyes varían desde la Carolina del Norte, que pide sólo que sus maestros «alien-

ten la moralidad», á la de Virginia del Este, que dice que «todos los maestros, comités de educación, y demás empleados de la escuela tienen el deber de procurar la educación moral á la juventud del país, con lo que ayudarán á asegurar su buena conducta y maneras y á dar al Estado ciudadanos ejemplares». Minnesota establece que «todos los empleados escolares deben enseñar los elementos de la ciencia social y moral». Dakota del Norte prescribe especialmente que «la instrucción moral debe darse por el maestro en las escuelas públicas», pero no logra dar fuerza á la prescripción. Desgraciadamente, es necesario decir que estas leyes están escritas y que no son actualmente fuerzas que influyan sobre la educación moral en las escuelas.

Varios de estos Estados han promulgado también leyes ó dictado decisiones judiciales respecto á la lectura de la Biblia en la escuela: nueve la prescriben; doce la establecen en un estatuto legal y cinco la prohíben. Estas disposiciones, á causa de su relación con las creencias religiosas, particularmente aquellas que prohíben la lectura de la Biblia, han despertado discusiones; por lo general, son más discutidas las que se refieren á la educación moral.

Todos estos Estados, en un pequeño grado, sienten la eficacia que tienen sus escuelas para la educación moral (excepto en las de aquellas ciudades que examinan á sus propios maestros), tiene el programa mínimo que se exige á los maestros con el fin de asegurar el certificado de educación. El Estado tiene leyes para la separación de maestros inmorales por la autoridad local

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

é impide la instalación de casas ó lugares inmorales cerca de los edificios escolares, que puedan influir sobre la eficacia moral de la escuela. /

Además de estas generales restricciones, cada escuela de ciudad, villa ó distrito rural tiene sus leyes propias acerca del influjo moral de la escuela.

En algunas ciudades, como Anderson, Indiana, el *board* y el inspector (1) establecen un curso sistemático de educación moral. En otras, el *board*, en sus reglamentos impresos, llama la atención del maestro acerca de la importancia que tiene el hacer cada parte de la vida escolar, en vista de la educación moral, y les procura un *syllabus* de ética para su realización. La ciudad de Nueva York es un ejemplo porque su *syllabus* acentúa la personalidad del maestro, la reverencia, el espíritu de clase, el desarrollo del dominio sobre sí mismo, el valor moral de los asuntos escolares, etc. El *syllabus* va acompañado de tópicos morales para lecciones prácticas y establece los siguientes principios, que sirven de guía al maestro en la educación moral: «1.º) El curso de educación moral es un desarrollo mediante el cual el niño es primeramente llevado á practicar y después á trabajar según principios... El niño también se desarrolla desde el egoísmo al altruísmo... 2) La cultura de la imaginación es un auxilio poderoso en la instrucción moral... 3) Al hacer uso de la literatura y del material análogos para los fines de educación moral, el maestro no violará la ley de la propia actividad... 4) El método más eficaz para la educación moral es más bien positivo que negativo. Un espíritu lleno de intereses buenos, altos ideales y actividades útiles no tiene motivos para obrar mal. El amor es un móvil más fuerte y mejor que el temor (2).

Otros *boards* urbanos dejan á sus maestros sin reglamentos impresos, sin consejos de ninguna clase; el inspector, de vez en cuando plantea el asunto ante ellos en

*meetings* ó por medio de cartas circulares. Sin embargo, en otras escuelas urbanas, y en casi todas las escuelas de los pueblos y rurales, el asunto está por completo en manos del maestro, y todo lo que se hace de educación moral lo es por su iniciativa.

Por lo tanto, la directa instrucción moral, que en la actualidad se da en las escuelas varía grandemente. Casi todos los maestros dedican los primeros minutos del día á «ejercicios preparatorios». Muchos de ellos, cerca del 75 por 100, usan para estos ejercicios lecturas de la Biblia, ó el Padrenuestro, ó ambos, seguidos de cánticos religiosos ó patrióticos. Se valen de pequeños cuentos ó de lecturas de historias breves que contienen lecciones morales. Muchos hacen aprender á sus discípulos proverbios, sentencias ó pequeños trozos de literatura que tienen una importancia ética. Algunos aprovechan cualquier oportunidad que en las lecciones usuales se ofrece para llamar la atención sobre un punto moral. Otros componen algunas sinceras ideas de instrucción moral cuando algún incidente de la vida escolar ofrece una oportunidad favorable. Muchos maestros usan varios de estos medios para dar directa instrucción moral; muy pocas escuelas, si hay alguna, carecen enteramente de tal instrucción, aun cuando no se siga un curso formal de este estudio. En una palabra, la instrucción moral directa es casi siempre incidental é insistemática.

Pero los educadores americanos confían, principalmente, en los medios *indirectos* para la educación moral. Examinaremos algunos hechos de la escuela pública que son indirectamente significativos con relación á la educación moral.

Entre éstos se señala la falta de preparación profesional en los maestros. Hughes dice que este es el punto más oscuro del sistema escolar americano. Aun en Massachusetts, que va á la cabeza, menos de la mitad de los maestros de escuela pública han seguido un curso de Escuela Normal. Tomando los Estados Unidos en su totalidad, ni un maestro de ciudad por cada cuatro ha recibido tal educación; mientras que en muchos Estados, donde la población es, principalmente, rural, menos de la mitad

(1) Can (J. W.).—*Moral Instruction in the Anderson Public Schools*.—Proc. Relig. Ed. Assoc., 1904.

(2) Hervey (W. L.).—*Religious and Moral Teaching in the Public Elementary School*. Proc. Relig. Ed. Assoc., 1904.

han recibido una educación, cualquiera que ésta sea, fuera de los grados académicos. Muchos maestros de escuela superior, aun en las grandes ciudades, han tenido una educación profesional. Además, muchos maestros, graduados en los llamados cursos normales, asisten á instituciones cuyo fin es prepararlos para los exámenes, más bien que para la educación. Las asociaciones é instituciones de los maestros, las escuelas de verano, los círculos de lectura, etc., hacen mucho para suplir el trabajo de las Escuelas Normales, pero de ningún modo llegan á conseguirlo. Además, la breve vida profesional del maestro americano, cinco años, que para el maestro rural se reduce únicamente á dos, demuestra que las escuelas están completamente en manos de los que carecen de la experiencia que da la enseñanza, así como de los estudios de la Escuela Normal. La relación de la educación profesional de los maestros con la educación moral, ha sido discutida con alguna extensión en las primeras secciones de este estudio. No es necesario insistir de nuevo. Sin embargo, debe tenerse presente, como más claramente veremos después, que importa mucho en el fin educativo dar valor á esta enseñanza. Si el fin es meramente proporcionar al maestro métodos de trabajo escolar y conocimiento de los asuntos que han de ser enseñados, el resultado será mucho menos importante, por lo que se refiere á la eficacia moral del maestro, que si, sobre todo, se le pone en contacto simpático con la vida del niño, dándole el genético punto de vista.

Un segundo aspecto de la escuela americana, que tiene un importante alcance en la educación moral, es el predominio de las maestras. La estadística del *bureau* de educación demuestra que cerca de las tres cuartas partes de los maestros de escuelas son mujeres. En muchos Estados, el tanto por ciento es mucho mayor; existiendo en Massachusetts diez maestras por un maestro. La *Moseley Educational Commission* se alarma de la «creciente preponderancia de las maestras»; uno de sus miembros se lamenta de que el niño en América no está educado para romper la cabeza de otro niño ó para yivir

teniendo la suya propia rota de una manera sana y correcta (1).

Los críticos alemanes sostienen que nuestras escuelas educan una raza de hombres afeminados, faltos de virilidad y de cualidades de acometividad. Los educadores americanos más notables tienen la misma opinión y piden mayor número de directores y maestros varones en los grados superiores, especialmente en la escuela superior. Pero el influjo que el sexo de los maestros tiene en la educación rural ha sido considerado ya al tratar de las escuelas alemanas. Basta con decir aquí, que nosotros, los americanos, á causa de un comercialismo que aparta á los hombres de la profesión de la enseñanza, dirigimos el influjo de nuestras escuelas hacia el cultivo de un tipo femenino de moralidad.

La organización y administración de la escuela americana tiene gran influjo en la educación moral. En general, la organización es de tal género, que permite al individuo maestro un cierto grado de independencia y estimula su iniciativa y su sentimiento de responsabilidad. En algunos sistemas urbanos, sin embargo, casi todo está ordenado y bosquejado por el *board* ó el inspector, lo cual hace que el trabajo del maestro sea más frío y mecánico. En muchas escuelas rurales, el maestro es su propio maestro. Dondequiera que el maestro tiene una completa libertad de acción, procura obtener casi siempre una atmósfera favorable para el desarrollo libre y espontáneo de la naturaleza moral. Las relaciones entre el maestro y el alumno son más íntimas y amistosas que en las escuelas de cualquier otra nación. Los niños tienen mayor libertad para hacer preguntas y para expresar sus opiniones. La disciplina, además, es más incidental y se basa en el interés por el trabajo. El maestro trata no tanto de guardar el orden, como de mantener á los alumnos interesados en el trabajo que ejecutan.

Algunos directores y maestros han establecido un sistema de administración y disciplina cooperativos, por el cual los alum-

(1) *Report of the Moseley Educational Commission*.—London, 1904.

nos participan con ellos de la responsabilidad que el buen orden de la escuela trae consigo. Otros llegan hasta organizar sus escuelas como Municipios, *schools cities*, con su alcalde, junta de policía, junta de sanidad, juez y demás cargos, elegidos por los mismos alumnos. Todos los miembros de la *Moseley Educational Commission* cuentan que quedaron muy sorprendidos de las cordiales relaciones que mantienen los maestros y alumnos americanos y de la subordinación de la disciplina al interés (1). Ambas cosas permiten una gran libertad de acción á la personalidad del maestro, en la cual reside, según H. Thistleton Mark, la más alta confianza para la educación moral de las escuelas americanas. Este eminente pedagogo inglés llega á esta conclusión, después de un estudio muy detenido. Dice, aprobándolo: «Cuando un niño entra en clase piensa más en el hombre que va á encontrar que en el asunto de la lección»; y confiesa que, indagando aquello que tocante á la educación moral pudiera consignarse en un *report*, sintió una momentánea inquietud cuando tropezó con la fórmula de «la personalidad del maestro» (2). Debe confesarse que, tanto Mark como la Comisión Moseley, visitaron solamente nuestras mejores escuelas; pero, no obstante, encontraron las notas características, aunque de ningún modo los aspectos generales.

Los métodos americanos de enseñanza piden mucha más responsabilidad del alumno, dándole mayor cantidad de trabajo, que ha de realizar por sí mismo; de este modo le ayudan á desenvolver sus iniciativas y la confianza en sí mismos. Mark dice: «Comparando los maestros de escuelas elementales ingleses y americanos, aquéllos, por regla general, toman sobre sí mayor proporción en el trabajo, y dejan, por lo tanto, mucho menos á los esfuerzos espontáneos de los niños (3). Lo mismo pasa, aunque en un grado mucho mayor, con los maestros elementales de Alemania y Francia. Es neces-

rio admitir que el método americano tiene, á menudo, la desventaja de sustituir meramente una autoridad por otra—la de los libros por la del maestro—, disminuyendo el influjo personal del maestro. Pero aun en los casos en que los libros se consideran casi como autoridad sagrada, el alumno aprende á confiar en sus propios esfuerzos y á juzgar lo que dicen estas autoridades.

Generalmente, los estudios regulares del *curriculum*, tales como lectura, historia, literatura, trabajo manual y ciencias naturales, se admite que tienen gran influjo en la educación moral. Aunque no son las materias enseñadas en la escuela americana diferentes de las que se enseñan en Alemania, Francia é Inglaterra, sin embargo, un escritor alemán, Gizicki, indica que las lecturas de las escuelas americanas son más ricas que las de Alemania en incidentes morales, tomados de la vida ordinaria. El héroe del lector americano está en mejores condiciones de adaptarse á la presente generación, por haber salido de las clases más populares, que el héroe del lector alemán, que es, con frecuencia, de sangre real ó de una generación más antigua. Sin embargo, es necesario indicar que el *curruculum* de la escuela americana produce más ricos materiales para la formación del carácter en los grados elementales que en los más altos grados secundarios. En los primeros, el trabajo es casi todo nuevo para el niño; en los segundos, necesita trabajar con mucha más profundidad que antes. En el primero, además, se concede mayor importancia á las ciencias naturales y á la enseñanza manual, á causa de que se necesita llenar el vacío que existe entre el *Kindergarten* y la escuela primaria. Y la educación moderna se ha dedicado, principalmente, al niño menor de 10 años y al adolescente. Los grados más superiores han llegado á ser llamados «años estériles» del *curriculum* escolar. La cantidad de trabajo que cada niño puede producir se limita casi de la misma manera que lo hacen las Sociedades de trabajadores al señalarles una norma de trabajo diario, con el que todos se han de conformar. No puede apreciarse la cantidad de perjuicio moral que resulta de pedir constantemente á los

(1) Op. cit.

(2) Mark (H. Thistleton).—*Moral Education in American Schools*.—Ed. Dept., Great Britain, Special Reports. Vol. X.

(3) Op. cit.

niños menos de lo que son capaces de hacer y de hacerlos trabajar sobre cosas sin interés para ellos. El mejoramiento del *currículum* en los grados superiores ha comenzado, afortunadamente, pero aún no se ha hecho más que empezar.

Al valor de los juegos y recreos como factores de la educación moral se concede, generalmente, menos importancia en América que en Inglaterra. En las ciudades, los campos de juegos escolares son, casi siempre pequeños, si es que existe alguno; los intermedios entre las clases son breves y los alumnos, á la conclusión de las sesiones escolares, deben ir directamente á sus casas. Las ocasiones propicias para el ejercicio espontáneo son, por esto, muy raras, haciendo muy poco los maestros para fomentarlas.

Sin embargo, algunas ciudades, entre ellas Washington, Brooklyn y Cleveland, han comenzado á enseñar en las escuelas juegos al aire libre, por los efectos que producen en la vida extraescolar de los alumnos. En las escuelas superiores generalmente se presta mucha más atención á los juegos, teniendo todas ellas casi un *team* atlético y luchas interescolares. Pero aun allí, los directores y los maestros aprecian poco las oportunidades que para la formación del carácter de sus alumnos les suministran los juegos; se interesan más por el éxito de la escuela, que de los efectos morales del juego. Los resultados son con frecuencia desmoralizadores, porque los premios que se obtienen enorgullecen, en contra de lo que debe suceder en un juego puro, honesto y sincero. Y á diferencia de los juegos de las escuelas públicas inglesas, participan aquí únicamente una pequeña parte de los niños de la escuela, sólo aquellos que pueden pagar el precio de admisión; y el resto, formado además de una parte de muchachas, son meros espectadores cuando se efectúan las luchas con otras escuelas. En una palabra, los juegos al aire libre en las escuelas superiores americanas son factores ocasionales é incidentales de la vida moral de unos cuantos alumnos, en lugar de ser factores que dirigieran continua y sabiamente la vida de casi todos. El instinto de la actividad les hace ser una puerta abierta en la vida de cada niño sano.

Los juegos ocupan en las aldeas y en las escuelas rurales un lugar mucho más señalado en la vida del niño que lo es en las escuelas urbanas. Los campos de juego son grandes. La escuela ofrece á los niños la única oportunidad de organizar juegos. Muchos alumnos emplean la mayor parte del medio día, así como los intermedios de la mañana y la tarde, en juegos espontáneos al aire libre. Los maestros animan mucho los juegos, tomando parte en ellos, aunque con pequeño ó ningún aprecio del valor moral que hemos visto que poseen.

Hace mucho tiempo que todo el mundo reconoce la significación que para el desarrollo de las virtudes sociales y democráticas tienen las escuelas americanas, por no ser, como las de Europa, instituciones con espíritu de clase, sino instituciones en las que se educan conjuntamente los hijos del rico con los del pobre. Las distinciones sociales son extirpadas en la escuela pública. Los hijos de los ricos aprenden á apreciar y á conocer á los hijos de los pobres, y viceversa. La escuela es el centro de diseminación del altruismo más amplio.

Existen otros muchos rasgos distintivos de las escuelas americanas, menos comunes que los indicados y que tienen su importancia en la formación del carácter. Entre otros, pueden mencionarse: la decoración de las clases, las asociaciones de los alumnos de los grados más superiores y la escuela superior, la educación física, los esfuerzos que se gastan en influir en los alumnos para sus lecturas fuera de la escuela y los jardines escolares. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que ninguno de estos aspectos es exclusivo de la escuela americana, aunque alguno de ellos se desenvuelven aquí mucho más que en otras partes.

Si se le pidiese á alguien que caracterizase la educación moral de las escuelas americanas con una sola palabra, podría responderse que con la de *incidental*. Sin embargo, no debe creerse que la educación moral incidental es de escaso valor. Es sugestiva más bien que didáctica, y, en este caso, efectiva, mejor que formal y directa. Además, por ser esto así, la personalidad del maestro puede influir con mayor libertad, sólo que en la

práctica son desdeñadas y no se practican muchas de las fuerzas necesarias para la formación del carácter.

## LA GIMNASIA ESCOLAR EN FRANCIA

por el Prof. D. Ricardo Rubio,

Subdirector del Museo Pedagógico Nacional.

Varios son los problemas higiénicos que preocupan hoy hondamente á los especialistas franceses y alemanes. Algunos de estos problemas han sido ya bien planteados y discutidos, y han entrado más ó menos tímidamente en la legislación; otros aspiran á hacerse un sitio en la práctica escolar y algunos van dibujando sus exigencias y haciendo sus ensayos en obras de iniciativa privada. Indicaré con más pormenor aquellos que en Francia ó en Alemania apasionan actualmente y cuyo carácter de universalidad les da mayor valor para sugerir adaptaciones á la reforma de nuestro sistema de enseñanza.

Todas las disposiciones oficiales sobre la higiene escolar no son letra muerta en Francia. Pero, bien entendido que no se aplican rigurosamente y de un modo mecánico en todas las escuelas y por todo el país. Una infinidad de circulares ministeriales regulan la aplicación de la ley en todo su espíritu según las condiciones y necesidades de cada comarca. Y la comunicación frecuente, mejor dicho, constante, del inspector con el maestro, de un lado, y con la administración superior, de otro, aseguran el cumplimiento de las prescripciones higiénicas en todas partes.

Se cumple, pues, la ley, y tanto más fácilmente, cuanto que el espíritu de libertad con que se hace permite á los educadores, de acuerdo con la inspección, una multitud de iniciativas que, como implican la responsabilidad del que las plantea, estimulan su deseo por el mejor resultado.

Así, en casi todas las escuelas y en todos los liceos hay su lección de gimnasia; pero ¡qué enormes diferencias de unos establecimientos á otros! He presenciado lecciones casi reducidas á juegos organizados; otras,

con los clásicos aparatos de la escuela francesa amorosiana; muchas, sin aparatos; algunas, con los ejercicios de la gimnasia sueca. Y en algún liceo moderno, como el de Vanves, en cierta época del año, es obligatoria la clase de natación.

Dondequiera que se propone una mejora en favor de la escuela, la administración, con las debidas garantías, da toda clase de facilidades para el ensayo; y acepta y favorece la reforma, si la sanciona el buen éxito. La obra iniciada en el mediodía de Francia por la «Liga girondina de educación física» es un buen ejemplo. Tal obra se debe á la iniciativa, á la convicción y á la perseverancia del Dr. Tissié. Este incansable propagandista hace ruda campaña en el libro, en la revista, en el periódico y en la cátedra contra la gimnasia acrobática y de aparatos. Convencido de las excelencias de la escuela de Ling, piensa que la buena educación física descansa sobre todo en la buena educación de los pulmones. Los pulmones, al regenerar la sangre, son la fuente de toda la energía individual, y lo primero es tener energía para poder después emplearla; como el Dr. Tissié, á más de ser un higienista, es también un psicólogo, ha conseguido dar á su método de «gimnasia racional» un alcance que toca fundadamente en todas las relaciones de la obra armónica de la educación. La extensa comarca en que ha predicado y en que ha dirigido personalmente la práctica de sus ejercicios, está definitivamente conquistada. He asistido á lecciones prácticas dadas por él mismo, ó por maestros ganados á su causa y por él preparados, en escuelas primarias, normales y liceos. Las salas de gimnasia, más ó menos lujosas, con su piso polvoriento y sus antiguos aparatos, cerradas y abandonadas; mientras los alumnos ó alumnas practicaban los nuevos ejercicios al aire libre, en los patios, en los jardines ó en galerías abiertas. Los principios fundamentales del método proceden de la escuela de Ling y éstos están ya admitidos en toda Francia; pero hay una gran lucha aún sobre procedimientos.

Durante el último cuarto de siglo, á causa de la reacción producida en los espíritus después de la guerra franco prusiana, la

enseñanza de la gimnasia escolar ha preocupado mucho en Francia, lo que ha dado lugar á muchos cambios de procedimiento. Empezó con un carácter marcadamente militar, que produjo la creación de los antipedagógicos batallones escolares; suprimidos éstos en 1893, se aplicó la gimnasia de aparatos; cedió ésta casi completamente el campo á los juegos escolares al aire libre; decayeron luego éstos, se suprimieron en absoluto los aparatos y se llegó á la situación presente, en que se declara oficial el método sueco; si bien los puristas de la escuela de Ling piensan que, por la adición de principios y ejercicios de la escuela francesa, su enseñanza es todavía muy defectuosa.

He aquí cómo está organizada en París: al frente de ella se encuentra un Inspector jefe, el coronel Dérué, que fué discípulo del sueco M. Kumlie, y, á sus órdenes, tres subinspectores y dos subinspectoras; hay después 59 profesores y 25 profesoras. Cada uno de éstos da una lección semanal, de media hora, á todas las secciones de los cursos superiores y medios, y otra quincenal á los de los cursos elementales. Estas lecciones son presenciadas por los maestros de la sección, los cuales deben repetirlas en los días sucesivos, tengan ó no el certificado de aptitud para la enseñanza de la gimnasia.

Y de aquí nacen muchas de las críticas contra el sistema; porque la mayoría de los maestros no está suficientemente preparada para dirigir una lección de esta clase. La gimnasia sueca, y lo mismo la que con este nombre aplican en París, á pesar de su aparente sencillez, exige conocimientos fisiológicos serios, que permitan hacer con facilidad el análisis de los movimientos y ordenarlos y dirigirlos en vista de cada fin particular (descongestionar la cabeza, activar el riego sanguíneo en determinada región, etcétera). El Inspector M. Dérué ha publicado un manual de la gimnasia que él llama respiratoria, y que es la que se aplica en las escuelas, y un pequeño extracto, además, con dibujos explicativos para los maestros. Ambas obras han suscitado grandes críticas, que no es ocasión aquí de detallar, Pero sí debemos dejar consignado que todas las escuelas deben tener clase diaria de

gimnasia, y que la tendencia de ésta es la sueca.

El Municipio de París ha consignado, en su presupuesto de 1906, la cantidad de francos 271.900 para la enseñanza de la gimnasia en sus escuelas primarias. En esa cifra están incluidos 69.000 francos, que se pagan, en concepto de gratificación, á los maestros que han obtenido el certificado de aptitud para dicha enseñanza. Esta circunstancia constituye, naturalmente, un eficaz estímulo para que los maestros procuren adquirir los conocimientos y la práctica necesarios para obtenerlo.

Todos los años, cada Rector de Universidad nombra una Comisión para examinar á los candidatos á dicho certificado, en su distrito universitario (Academia). Los candidatos deben justificar haber cumplido 18 años y acompañar á su solicitud la indicación de los títulos que posean.

El examen se compone de pruebas orales y prácticas. El examen oral consiste en preguntas sobre las ciencias cuya aplicación se encuentra directamente en la gimnasia. He aquí, su programa:

I. Nociones sumarias de mecánica aplicables á la máquina animal.—Nociones de la inercia y de la fuerza.—Gravedad, centro de gravedad, condiciones de equilibrio de un cuerpo que reposa sobre un plano.—Palancas.

II. Organos de movimiento en el hombre: 1.º Organos pasivos: huesos; forma, estructura, composición.—Articulaciones y membranas sinoviales.—2.º Organos activos: músculos; forma, estructura, propiedades.—Tendones.

III. Higiene especial.—Las funciones del cuerpo, en sus relaciones con la gimnasia.—Digestión, circulación, respiración, funciones de la piel.—Influjo de la gimnasia sobre la salud física y moral.—Necesidad de regular los ejercicios.

Horas y locales convenientes para la lección, según la estación y el estado de la atmósfera.—Vestidos apropiados á los ejercicios.

Primeros socorros, en caso de accidentes durante los ejercicios y hasta la llegada del médico.

Duración del examen oral: 20 minutos.

El examen práctico comprende:

1.º La ejecución por el candidato de cinco ejercicios gimnásticos, sacados de los prescritos por el *Manual* de gimnasia publicado por el Ministerio.

2.º La dirección de ejercicios gimnásticos hechos por un grupo de alumnos.

Duración del examen práctico: una media hora.

Terminados los exámenes, la Comisión hace la lista por orden de mérito de los candidatos dignos del certificado de aptitud para la enseñanza de la gimnasia, y esa lista se somete á la aprobación del Ministro, que es quien expide los títulos correspondientes.

Esta cuestión de la gimnasia escolar, que tiene tan enorme importancia en su relación con la educación física, es también de las que más agitan y más apasionan en los momentos actuales á higienistas y pedagogos franceses. Dos corrientes muy marcadas se señalan, desde luego: la de los partidarios de la gimnasia sueca, sin variantes ni adaptaciones nacionales, y la de aquellos otros que, sin negar el valor fundamental del método de Ling y sin querer romper tampoco con la tradición consagrada de la escuela francesa, intentan trasportar á los principios fisiológicos de la sueca, procedimientos y ejercicios de la escuela de Amorós.

Oficialmente, triunfan éstos. Era difícil, violentísimo, que el Gobierno se pusiera enfrente de las numerosas Sociedades gimnásticas, tan importantes en Francia; era además su gran protector M. Loubet, el anterior Presidente de la República; tenían gran arraigo en el país, por sus exhibiciones aparatosas, y gran influjo, por su enseñanza, en el ejército. La escuela francesa era una institución consagrada.

Pero comenzaron en Alemania, en Italia, en Francia misma, á conocerse los maravillosos resultados de la obra de Ling, la asombrosa y rápida transformación de la raza en Suecia; comenzaron los científicos á estudiar aquel método; todas las naciones á enviar médicos y fisiólogos al Instituto central de Estokolmo; y médicos, higienistas y fisiólogos volvieron convencidos y entusiasmados.

Entonces comenzó la lucha. La gimnasia sueca era una gimnasia científica; sus principios, basados en la anatomía y fisiología, bien diversos de los que inspiraban la gimnasia usual; nada de esfuerzos violentos; guerra á la preponderancia del músculo; dosificación individual del ejercicio y, por tanto, la gimnasia para todos, no sólo para los fuertes; todo, considerando siempre la solidaridad de las funciones; supresión de anillas, de paralelas, de trapecios, de todo aparato que contrarie las funciones naturales de los brazos, atribuyéndoles el trabajo propio de las piernas; nada de manifestaciones de acrobatismo, nada de fomentar y perseguir como ideal el tipo del atleta.

Inmediatamente se estudiaron y se criticaron rudamente los defectos de la gimnasia al uso, los peligros que entrañaba su aplicación, grandemente aumentados por la ignorancia de los encargados de enseñarla, profesores que, en su inmensa mayoría, faltos de base científica, desconocían casi en absoluto el funcionamiento del organismo que debían mejorar. Tenían éstos á su favor la fuerza que da una larga tradición de funcionamiento sin crítica, los intereses creados por Sociedades gimnásticas apoyadas en la ley, las fiestas en que lucía su agilidad y su fuerza la juventud mejor dotada, es decir, la menos necesitada de gimnasia, y, por último, la indiferencia de la gran mayoría disgustada, desde los primeros ensayos, de una gimnasia que les exigía esfuerzos, útiles solamente para demostrar la inferioridad de su organismo con respecto al de los que, de nacimiento, tenían dotes sobresalientes de gimnastas.

Pero higienistas y fisiólogos siguieron su campaña en el libro, en la revista, en el periódico. El público fué enterándose é interesándose cada vez más en la reforma que se pedía; se comprendió la urgencia de hacer algo contra la ineficacia de los métodos corrientes para la educación física de los débiles, y contra los peligros á que exponía á los fuertes; se vieron claramente las grandes ventajas pedagógicas del sistema sueco, y surgió de todo ello esa gran corriente que, aceptando los fundamentos y tendencias de la gimnasia de Ling, trata de



combinarlos con los principios de la francesa, descartando de ésta los ejercicios y trabajos que en ella habían ido introduciéndose contra los dictados de la fisiología moderna.

Los defensores de la gimnasia sueca en toda su pureza, lejos de amainar en el ataque, por el terreno ganado, arrecian en su propaganda; son una minoría, llena de convicción y absolutamente confiada en el triunfo.

Pero los otros disponen del poder y organizan legislativamente la implantación de su sistema. Cuentan á su lado con personas de indiscutible valor científico. A la cabeza del movimiento figura un verdadero sabio, jefe que fué del célebre laboratorio de Fisiología, de Marey, nombrado después profesor de Educación física en la Sorbona, el eminente fisiólogo M. Demeny. De sus libros, de sus cursos, de sus numerosos trabajos en Revistas profesionales y de sus conferencias, se ha formado un cuerpo de doctrina, cuyas bases científicas inspiran este gran movimiento francés. Su método positivo de educación física tiende á evitar toda especialidad exclusiva, y no acepta más que lo que es útil al individuo y á la colectividad, es decir, al punto de vista social.

Para M. Demeny, el origen de nuestro perfeccionamiento físico es el *esfuerzo voluntario*, que dimana del cerebro. Educar ese esfuerzo es llegar á poseer fisiológicamente una armonía perfecta de las funciones de nutrición, es saber gastar las reservas de energía sin sacudidas bruscas y sin perturbar las funciones del corazón y de los pulmones; eliminar, á medida que aparecen los venenos que se producen en el organismo por el trabajo; es saber economizar las fuerzas, hacer rítmicos los movimientos para continuar largo tiempo la contracción muscular y producir una gran cantidad de trabajo útil con el *mínimum* de fatiga.

«La forma debe ser el resultado de la función: al mejorarse, la función puede modificar la forma exterior de los órganos; esta forma nueva, que es así consecuencia de la función, está forzosamente asociada al perfeccionamiento funcional. En el corredor ó en el montañés adiestrados, la armadura ósea, la musculatura, los órganos de la nu-

trición se adaptan al trabajo habitual; los movimientos respiratorios se hacen cada vez más amplios y menos frecuentes para hacer frente á una hematosis más activa. La función ha mejorado el órgano por un camino indirecto, la vía nerviosa.

Pero la mejora orgánica no reside por entero en un cambio de forma; hay algo mejor que esto; todos los intermediarios que ligán el órgano á la función han experimentado sus efectos, y se han producido modificaciones hondas, ocultas, que son la esencia misma de la vida y van directamente á modificar el órgano. Tales modificaciones pueden, con frecuencia, quedar en lo profundo, sin cambiar ni el volumen, ni las proporciones del órgano mejorado. Esta es la manera de obrar de la naturaleza. En cambio, se puede, con los recursos del arte, modificar el esqueleto, cambiar las relaciones de sus partes, echar atrás los hombros, disminuir las curvaturas vertebrales, levantar las costillas, cambiar la actitud general en el reposo y en los ejercicios, sin mejorar el equilibrio funcional, sin aumentar la vitalidad del individuo, sin hacerle más apto para producir mayor cantidad de trabajo, ni un trabajo más perfecto.»

«Estas observaciones fijan las bases positivas de la educación física y muestran los errores posibles cuando nos contentamos con apoyarnos sobre la anatomía, en lugar de ir á buscar la razón fisiológica.»

Ahora bien; *el esfuerzo voluntario*, que es para M. Demeny la manifestación de nuestra energía vital, se expresa por las contracciones musculares y por el trabajo. Los efectos de este trabajo sobre el organismo dependen, según él:

- 1.º De la intensidad y duración de las contracciones musculares, y de la cantidad de trabajo producido en un tiempo dado.
- 2.º Del género de trabajo, ó de la localización de las contracciones; es decir, de las partes del cuerpo interesadas.
- 3.º De la precisión de los esfuerzos, ó sea de la adaptación de las contracciones á un trabajo determinado, y de la intensidad, de la duración, de la dirección del esfuerzo, que regula la fuerza, la velocidad y la forma de nuestros movimientos.

4.º Del objeto de nuestros esfuerzos, de lo que nos proponemos obtener al trabajar; el efecto sobre nuestra moral es bueno ó malo, según este fin.

Estas cualidades producen:

La 1.ª, la fuerza muscular y el endurecimiento, la resistencia á la fatiga.

La 2.ª, un efecto local, que modifica á la larga la forma y proporciones del cuerpo.

La 3.ª, la asociación de nuestras contracciones musculares, y de aquí la habilidad, la agilidad, que evitan el derroche de nuestra energía, enseñándonos á suspender nuestras contracciones cuando devienen inútiles y á relajar los músculos que no concurren á un movimiento dado.

La 4.ª desarrolla nuestra energía moral, afirma nuestro carácter y nos da espíritu de iniciativa.

He aquí ahora muy en resumen las condiciones que M. Demeny cree indispensables para obtener directamente tales resultados:

1.º Para adquirir el endurecimiento y aumentar la energía física, hay que practicar ejercicios que exijan un gasto progresivo de trabajo. Los juegos y los diversos deportes, la marcha, la carrera, las ascensiones á montañas, ponen en juego las grandes funciones del organismo. La educación debe procurar evitar la sofocación, las perturbaciones de la respiración y de la circulación, en los grandes esfuerzos musculares. Hay que observar una juiciosa proporción entre los períodos de trabajo y de reposo. Hay que cuidar el régimen de vida, la alimentación y las funciones de la piel, especialmente, por las abluciones y baños. Hay que evitar los ejercicios que pidan grandes esfuerzos; los grandes músculos no son la salud.

2.º Para desarrollar los músculos, hay que ejecutar movimientos articulares con toda la amplitud posible y obrando contra una resistencia continua. Los aparatos de contrapeso, los resortes de metal ó de goma, las oposiciones metódicas de dos gimnastas, son muy eficaces. Los aparatos portátiles, como pesas, bastones, mazas, se deben emplear con mucha precaución y con ciertas restricciones.

La masa de la pesa y la velocidad del mo-

vimiento modifican la intensidad y la duración de la contracción muscular, durante la cual se verifican los cambios nutritivos; para obtener la mejor nutrición de la parte carnosa del músculo, es preciso una tensión continua, moderada y duradera, con extensión completa del movimiento. En todo caso, las pesas, barras y mazas deben ser ligeras.

Las contracciones estáticas concéntricas se emplearán para obtener el aumento de tonicidad de las partes débiles. Localizadas en los músculos de la espalda y del abdomen, estas contracciones permitirán enderezar las curvaturas raquídeas, fijar los hombros, amplificar el tórax y fortificar las paredes del vientre. Se harán con preferencia utilizando el peso del cuerpo mismo en diferentes inclinaciones. Vale más repetir las contracciones frecuentemente y separarlas por cortos reposos, que prolongarlas sin descanso. La fatiga es enemiga de la buena nutrición.

3.º La independencia y la coordinación de los movimientos se obtiene por medio de ejercicios rítmicos y ejecutando los movimientos con medida. Hay que ejercitarse en contraer aisladamente ciertas masas musculares. La educación de la velocidad se obtiene por los movimientos rápidos, los movimientos de descarga, los puñetazos, los puntapiés, el lanzar el balón, la pelota, la piedra, la bola, el dardo. Los ejercicios de habilidad dan á la vista, al tacto y aun al oído una gran precisión.

4.º El influjo psíquico del ejercicio se obtiene en los conjuntos, en los juegos en común, en la danza asociada á la música, en las aplicaciones útiles que exigen audacia, iniciativa, valor. Los deportes de todo género, las luchas, los asaltos son la mejor escuela del carácter y de la personalidad, donde se encuentra el espíritu de solidaridad y de disciplina, asociado á la más grande iniciativa y á la mayor independencia.»

Tales son las bases fundamentales en que descansa la educación física de la juventud para M. Demeny, es decir, para la que podríamos llamar escuela francesa reformada.

Hasta qué punto tal concepción informa las disposiciones legislativas sobre la mate-

ria, lo muestra, sin necesidad de descender á pormenores, la siguiente confrontación:

Dice M. Demeny: «La educación física es completa si mediante el ejercicio obtiene los efectos *higiénico, estético, moral y económico.*»

El Consejo superior de Instrucción pública ha aprobado recientemente el programa general de educación física presentado por el Ministro, y en él se dice: «Cada sesión cotidiana de ejercicio debe producir un efecto *higiénico*, un efecto *correctivo*, un resultado *económico* y un efecto *moral.*»

Ahora bien; sobre todos estos principios, apenas cabe discusión. La dificultad empieza cuando se trata del procedimiento, de la clasificación de los ejercicios, de las actitudes, de los aparatos, del orden de los esfuerzos; de la práctica, en suma.

El Gobierno ha publicado el *Manual* oficial de gimnasia que proclama los principios suecos, y sobre él ha caído la más ruda de las críticas, especialmente en cuanto se separa del *Manual* oficial sueco, también publicado recientemente y fruto ya de muchos años de experiencia y de estudio de los resultados.

Pero, en suma, hay que confesar un gran triunfo: el de haber introducido en el programa oficial moderno el gran principio del método de Ling: la gimnasia tiene por objeto provocar el desarrollo más completo posible del aparato respiratorio y circulatorio y ejercitar aisladamente cada uno de los grupos musculares sin perturbar jamás la función respiratoria y circulatoria. Esto no tenía importancia en los programas oficiales de 1880.

La segunda corriente, la de los puristas, la mantiene una minoría selecta, á cuyo frente se destaca M. Tissié, de cuya obra activa y de cuyos elocuentes resultados en la región girondina ya hemos hecho mención. El movimiento que representa es universal, excede de las fronteras francesas; la gimnasia sueca cunde por Alemania, la patria de la gimnasia científica; está defendida en Italia por uno de los más eminentes fisiólogos contemporáneos, el insigne profesor Mosso, y cuenta en Bélgica con defensores tan profundamente enterados como el coronel Lefebure, cuyos libros sobre la materia son clásicos en el mundo latino.

Ahora, ¿cuál es realmente la situación de esta enseñanza en Francia? En París, ya hemos dicho que la enseñanza existe con los principios de la escuela reformada de M. Demeny. En el Mediodía, un poco fuera de los moldes fijados por la ley, vive la corriente contraria, propagada como gimnasia racional por M. Tissié.

¿Y en el resto? Por regla general, en las escuelas rurales—hay que decirlo—la gimnasia no existe. La que se hace en los pequeños centros, cuando se hace algo, es insuficiente las más veces. Obedece esto á que muchas de las escuelas rurales son mixtas y muy numerosas, y los maestros, muchos de ellos de edad avanzada, no han recibido ninguna educación física y no tienen ya gusto ni aptitud para el ejercicio. La irregularidad de la asistencia, por *mor* de las labores del campo, fuerza á los maestros á aprovechar la presencia intermitente de los niños para la labor intelectual, que es la que les reclaman los padres ante todo. Luchan además contra el prejuicio de que, haciendo á veces los niños varios kilómetros de marcha para ir á la escuela, trabajando bastante en el campo y viviendo mucho al aire libre, no necesitan más educación física. Y tendrían razón, si ésta sólo persiguiese el efecto higiénico del ejercicio.

Pero ¿y la adquisición de la soltura en los movimientos, de la agilidad, de la elegancia, de la rapidez, del golpe de vista, de la flexibilidad, de tantas otras propiedades que avaloran el efecto estético? ¿Y la corrección de defectos de forma, de desviaciones, de anormalidades? ¿Y el efecto moral de los juegos organizados, para educar el compañerismo, el dominio de sí mismo, la iniciativa, el valor?

Los trabajos de campo, la marcha, son gimnasia, que puede ser hasta muy higiénica; pero es gimnasia ya de *aplicación*, y sería tanto más beneficiosa cuanto mejor adiestrado estuviere el organismo por la gimnasia educativa.

En las grandes ciudades, la situación mejora grandemente. Las escuelas elementales de niñas hacen generalmente una gimnasia muy insuficiente, en los patios de recreo y dirigida por sus propias maestras; pero es-

tán en el camino de lo que deberá hacerse. Los alumnos de las elementales van una vez por semana á locales especiales, donde profesores municipales, que tienen el título de maestros de gimnasia, les dan una lección, que dura una hora. En las comarcas en que no existen estos profesores especiales, el maestro es quien se encarga de enseñar la gimnasia, utilizando la que ellos aprendieron en el regimiento ó en la Escuela Normal, y los alumnos suelen salir mejor librados que los que caen en manos de aquellos profesores gimnastas demasiado viejos, é inmovibles en antiguos métodos.

En las escuelas de párvulos, se había caído en el error de sacrificarlo todo á la educación intelectual, persiguiendo un programa análogo al de las escuelas primarias. Ha venido recientemente á corregir esto la circular ministerial de 1905, recordando á las directoras de aquéllas que su principal preocupación debe ser no perjudicar en nada el desarrollo físico de sus alumnos, sino, por el contrario, favorecerlo mediante ejercicios apropiados á su edad y hechos al aire libre, valiéndose principalmente del juego organizado.

En las escuelas primarias superiores, la situación es mejor, debido principalmente á la edad de los alumnos, á la regularidad de su asistencia, al internado en muchos casos. Hay en ellas, no obstante, mucha variedad en la organización de esta enseñanza: unas cumplen las dos horas semanales que exigen los programas; algunas, hora y media; bastantes, una hora; y puede citarse alguna que consagra media hora diaria á la gimnasia sueca.

En resumen: existe en Francia una enorme preocupación por la mejora de su educación física y muy especial por que la enseñanza de la gimnasia ocupe un lugar más importante en la organización pedagógica de la escuela.

La práctica de los preceptos legales referentes á este extremo lucha, lo mismo que sucede en Alemania, contra las exigencias de la opinión general de los padres en favor de un gran predominio de la cultura intelectual; el horario escolar está casi absorbido por el afán de adquirir y suministrar cono-

cimientos. Lucha, además, sobre todo en las escuelas rurales, contra la falta de preparación de personal docente, en especial el antiguo, que no habiendo recibido la debida educación física, considera que ésta no tiene gran importancia y viene á ser como una clase más de las llamadas «de adorno». Y lucha también, en unas localidades, contra la falta de campos de juego, de patios cubiertos, de salones á propósito para los ejercicios corporales; en otras, contra la falta de interés y la insuficiencia de la inspección.

Sin embargo de lo cual, ya hemos visto que, en mayor ó menor escala, y con formas variadísimas, los beneficios de la educación física se extienden por el país entero.

## LAS «CRÉCHES», EN PARÍS

por Doña Elvira Alonso, C. A.

Entre las obras de carácter social y benéfico que más llaman la atención de un extranjero en París, deben colocarse, en primer término, las *crèches*, fundaciones conocidas entre nosotros con el nombre de casas-cunas.

Existen hoy en Francia más de 400 establecimientos de esta clase, cuya utilidad y beneficio es incontestable. Su desarrollo actual obedece á la alarma que en médicos, higienistas y sociólogos produce la enorme cifra de la mortalidad de los niños en la primera infancia. En este país, sobre todo, donde la natalidad es inferior á la de las demás naciones, las *crèches* son de gran utilidad, pues sirven para formar muchos miles de individuos sanos que, más tarde, con su trabajo, contribuirán al engrandecimiento de su país, pagando de ese modo los esfuerzos que en su infancia costaron.

La clientela de las *crèches* está sostenida, principalmente, por los niños de familias pobres, cuyos padres trabajan todo el día fuera de casa. Familias cuya ignorancia, ocupaciones ú otras causas hacen que la higiene y los cuidados de la niñez estén, casi siempre, descuidados en perjuicio de los pobres niños. A remediar todo esto responde la *crèche*.

Pero no es el único fin de estas instituciones el cuidado é higiene de la infancia; tienen otro, tan importante acaso, aunque no sea el más inmediato, y es la educación de las madres, que, por el contacto diario con el establecimiento, adquieren todo un curso de *puericultura*. La *crèche* deja á la madre libre de su hijo durante las horas de su trabajo, pero se lo entrega por la noche y durante los domingos, para no relajar los lazos de la familia; pues no es su objeto desembarazar á las madres de sus hijos, sino facilitarles su crianza, dejándoles el tiempo necesario para ganarse la vida por el trabajo. Tan es así, que las madres que alimentan á sus hijos y trabajan cerca, van á lactarlos á la *crèche*, donde hay una habitación destinada exclusivamente á este objeto. Todas las madres siguen las indicaciones que acerca de la higiene y de la alimentación les da el médico de la casa.

Cuanto se insista cerca de las madres sobre higiene y alimentación de sus hijos es poco. Durante mi estancia en Bruselas fuí á visitar la *crèche* «María Luisa», que acababa de inaugurar un nuevo edificio. Entre los niños recién llegados me mostró la directora uno que daba pena verlo. Tenía 18 meses, y su aspecto era repulsivo; su carita pequeña, arrugada y muy expresiva, su enorme vientre y sus piernecitas como alambres, indicaban claramente la enfermedad del niño: el raquitismo. La causa de esta grave dolencia procedía de la ignorancia de la madre, que, á los pocos meses de nacido, había empezado á alimentarle con patatas, sopas y *vino*, el pobre niño estaba en tal estado, que ni aun la leche podía soportar y durante la digestión sufría tales dolores que lanzaba chillidos horribles. La directora confiaba en salvarle, como ya lo había conseguido con otros dos niños que me mostró; pero le habían sido necesarios 2 años de lucha para deshacer la obra que la ignorancia de la madre había hecho en pocos meses.

Las *crèches* más notables de París son de fundación particular.

Entre éstas citaremos como modelos, aunque de tipo diferente, la fundada por Mme. Furtado-Heine, rue Jacquier, 7, por ser la más rica y de instalación más costosa,

y la de la rue Sthrau, por ser de reciente fundación y de carácter más modesto.

La *crèche* Furtado-Heine es la más lujosa de París; está instalada en el centro de uno de los barrios más extremos y populosos y en edificio construido *ad hoc*. No falta el más pequeño detalle en lo que á higiene y *confort* se refiere; y, sin embargo, su aspecto es triste y frío, comparado con la que más adelante describimos. Admite, como todas, los niños de 15 días hasta 3 años. Se diferencia de la mayor parte de las de París, por su carácter de gratuidad.

No sólo es gratuita la estancia, sino que también proporciona á las madres de los niños menores de un año la leche que éstos necesitan para su alimentación de la noche y días de fiesta, con el objeto de que el género de esa alimentación no varíe.

El edificio consta de dos pisos y un sótano. En el piso alto están las habitaciones particulares de la directora y el personal del establecimiento. En el sótano están instalados el lavadero, las máquinas de calefacción y ventilación y un potente aparato de desinfección, que se emplea con la mayor frecuencia, para las ropas de las camas, sobre todo.

En el piso bajo, á un metro y medio sobre el nivel de la calle está instalada la *crèche*. Consta de 5 dormitorios con 20 camas cada uno, blancas y muy limpias; parte están ocupadas por los niños que aun no saben andar y que, por tanto, permanecen en ellas durante todo el día; un comedor, amplio, bien ventilado y provisto de una mesita donde comen los niños que ya saben hacerlo solos. Esta habitación se utiliza también como *pouponnière*; es donde los niños mayorcitos juegan y los que ya tienen más de año y medio empiezan á hacer ejercicios para aprender á andar. Dos habitaciones, con lavabos y baños. Otras dos con 12 *water-closets* cada una. Una amplia galería de cristales que da al jardín y que durante el invierno, en días de sol, hace el oficio de *pouponnière*. Además, otras dos habitaciones pequeñas, con dos camas cada una, destinadas á enfermería y donde son trasladados los niños que durante su estancia en la *crèche* presentan el más pequeño síntoma alarmante.

Todas estas habitaciones son amplias, bien ventiladas, con las paredes cubiertas casi totalmente de azulejos blancos, que facilitan el lavado frecuente. Debo advertir que la nota dominante es la limpieza más escrupulosa.

La *crèche* laica de la rue Sthrau está instalada en un barrio obrero. Su construcción es de lo más sencillo que puede imaginarse, asemejándose mucho á un *chalet* suizo. Confieso que su aspecto exterior no me prometía lo que luego vi interiormente.

Fué fundada por M. Cantagrel en 1882, en un local de muy malas condiciones y se trasladó al actual en 1905. El edificio que hoy posee se debe á una suscripción particular, encabezada con un donativo de 25.000 francos hecho por M. Lièvre con motivo de la muerte de su hijo único; esta cantidad fué completada hasta la suma de 100.000 francos, que es el coste total del edificio é instalación, por otros 25.000 francos del Municipio, 40.000 del «Pari mutuel», y el resto por suscripción particular. El terreno lo cedió gratuitamente la ciudad de París.

Sus gastos anuales se elevan á 15.000 francos. Sus ingresos se obtienen: 1.º, por las cantidades que pagan las familias menos indigentes (el año anterior fué de 1.660 francos); y 2.º, por suscripción particular; subvención del Municipio, 7.000 francos; Consejo departamental, 700; Refinería Say, 500; caminos de hierro de Orleans, 500.

Está situada sobre una elevación del terreno y rodeada por todas partes de solares que la separan de los edificios contiguos.

En el subsuelo están instalados: lavadero, sala de planchado, tendedero, una habitación que recoge las ropas sucias que caen por una trampa del piso superior y que son desinfectadas antes de ir al lavadero; y, por último, otra habitación destinada á los aparatos de calefacción por aire caliente.

La *crèche* propiamente dicha tiene las siguientes dependencias: despacho de la directora á la entrada, y dispuesto de tal modo que desde él puede verse todo lo que se hace en la casa, puesto que todas las paredes, salvo los muros exteriores, son de cristales. A un lado del despacho, una habitación donde entran las madres para entregar á

sus hijos y donde también las que los lactan les dan el pecho. Esta habitación está siempre cerrada y sin comunicación con el resto de la casa. Aquí las madres desnudan á sus hijos, les quitan las ropas que traen y que colocan en el casillero de un armario numerado, les ponen las que le da la casa y con ellas permanecen todo el día hasta la hora de salida. Al fondo, la cocina. Al otro lado, la habitación donde se guardan los biberones y se limpian, cuecen, etc.; cada biberón pertenece á un niño y se coloca en un armario con departamentos numerados. En una habitación contigua están los aparatos de esterilización de la leche. Otra dependencia es el gabinete del médico. El centro de la construcción está ocupado por la *pouponnière* y el dormitorio, habitaciones ambas muy amplias, de 12 metros de largo por 8 de ancho y 6,30 de alto. Esta parte de la *crèche* es la más interesante y me produjo una impresión muy agradable y que no es fácil describir. Júzguese del efecto, considerando la amplitud de la habitación, la cantidad de luz que penetra, pues sus paredes puede decirse que son de cristal, tal es la magnitud de sus ventanas; los techos pintados de blanco y las 40 camitas de que se componen, también blancas; sólo desentonaban las caritas sonrosadas y sanas de los niños. Fuí visitando cunita por cunita; la limpieza más grande se veía hasta en el menor detalle. Era después de su comida de las 10 de la mañana y los niños casi todos dormían apaciblemente, revelando en sus caras la sana alimentación y los buenos cuidados. Contigua á esta habitación, los *water-closets* y la sala de baños y lavabos.

Como complemento, rodea á la construcción un pequeño jardín, al que se descende por una rampa muy suave y en el que los niños mayores juegan cuando el tiempo lo permite.

Se han tenido en cuenta para la construcción todas las reglas de la higiene más moderna. Así, las paredes, lo mismo que los techos están pintados de blanco y son lavables. No hay rincones; los ángulos redondeados en forma de media caña; las ventanas son inmensas y con cortinas y persia-

nas para los efectos de la luz; la ventilación es directa y la calefacción de aire caliente.

El personal se compone de una directora, tres *berceuses*, una lavandera y una cocinera.

Los niños de las familias menos indigentes abonan 20 céntimos por día, quitando de ese modo el aspecto de limosna, que podría lastimar á muchos padres; la cantidad que se recoge por este medio no basta, ni con mucho, á cubrir los gastos que su estancia ocasiona.

Todas las *crèches* tienen un médico que examina diariamente á los niños y que prescribe la alimentación de cada uno.

Todo niño que deje de asistir al Establecimiento 48 horas seguidas es reconocido por el médico antes de ser admitido de nuevo.

La alimentación consiste en leche para los pequeños; y para los mayores, sopas de diversas clases de harinas, preparadas con leche esterilizada ó caldo sin grasa: la bebida es agua cocida y leche. La leche se esteriliza todos los días; cuando se va á emplear se calienta de nuevo. Cada niño posee su biberón y sus boquillas correspondientes, generalmente duras, para que la succión se haga lentamente, condición precisa para una buena digestión.

Los vestidos que traen los niños de sus casas, y que se cambian por los de la *crèche*, se desinfectan diariamente y se colocan en armarios con departamentos numerados.

Todas las semanas, generalmente los viernes, se pesa á los niños y son anotados sus pesos en un registro especial, dedicado á cada uno y en el que el médico va consignando las observaciones fisiológicas. Algunos niños, según su estado, se pesan más frecuentemente.

Tal es, á grandes rasgos, la organización de las *crèches* francesas, modelos de higiene, limpieza y caridad.

## REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

**Zeitschrift für Kinderforschung.**

(**Die Kinderfehler.**)

(*Revista de Paidología.—Langensalza.*)

MAYO

*Johann Hinric Wichern*, por Trüper.—Es un recuerdo con motivo del centenario del nacimiento de Wichern, iniciador de los establecimientos para educación de la infancia abandonada.

*Sobre el valor de la Paidología y la Pedagogía en la reforma del derecho penal y en la protección de la juventud*, por Trüper.—III, Continúa la discusión con Köhne acerca de la ley de educación tutelar de menores. Köhne, como Reicher, Kulemann, Felisch, Landsberg y otros juristas, aboga por la intervención de maestros, médicos y sacerdotes en la función de penar; pero no les concede participación bastante, por no apreciar totalmente las exigencias de la Pedagogía. A eso se deben en parte las deficiencias atribuídas á la ley prusiana (2 Julio 1900), cuya modificación reclama ya el mismo Köhne. En 5 años, más de 37.000 jóvenes fueron sometidos á la educación forzosa, prescrita en la ley. No se había calculado un número tan grande. Desde el primer año de su vigencia se levantaron críticas y protestas, especialmente: a) por ser muy limitado el círculo de los menores sometidos á esa educación, de modo que la inmensa mayoría son jóvenes, no sólo abandonados, sino enteramente pervertidos, con los cuales no hay prevención posible, sino tratamiento de una avanzada enfermedad; b) porque el contacto con otros elementos corrompidos la falta de educación técnica y trato cariñoso, antes empeora que corrige á muchos. El gran defecto de la ley es haber puesto una función, que es esencialmente del pedagogo, el médico y el sacerdote, en manos de autoridades judiciales y administrativas.—IV. El proyecto, publicado por Köhne, de una ley para el castigo y persecución de acciones punibles cometidas por jóvenes, me-

rece consideración especial. Prueba Köhne el aumento de criminales jóvenes en el período 1882-1905, y declara de extraordinaria urgencia la reforma de la ley y procedimiento penal, creyendo que esto puede conseguirse, uniendo á los partidarios de las escuelas extremas en una solución común, compatible con todas, sobre la base de un estudio etiológico del delito. Pero lo importante es que esas declaraciones de Köhne equivalen á la bancarrota del derecho penal. Köhne confiesa que en la mayor parte de los casos no habrían debido intervenir los jueces, sino la casa, la escuela. Y de esa idea parte su proyecto, considerando que no se trata de cuestiones de legislación ó administración, sino de problemas de cultura, de política pedagógica, desarrollo de la moral y de la salud del pueblo. Son problemas de Psicología y Pedagogía; pero hoy no son éstas, sino la Jurisprudencia, la Medicina y la Teología quienes imponen su criterio en el Estado. Alemania tiene 20 millones de niños y jóvenes necesitados de educación, y de ellos, sólo 9 millones caen dentro de la obligación de asistir á la escuela. Las Universidades abandonan el lado educativo, y «libertad académica» equivale casi á «criminalidad de jóvenes». El alcohol es una de las principales causas.—Según el proyecto de Köhne, los niños (hasta los 14 años) no pueden ser penados; los jóvenes (14 á 18) podrán serlo sólo cuando, según el carácter del hecho y los antecedentes del autor, deba suponerse que no podría conseguirse su educación mediante medidas educativas. Köhne atribuye al juez la determinación de esas condiciones, y cree cosa fácil hallar esa línea entre la penabilidad y la educación forzosa. Trüper le contesta que lleva casi 20 años estudiando esos problemas y no se atrevería á intentarlo en casi ningún caso. Además, no hay contraposición entre pena y procedimiento de educación. Toda pena debe ser, al mismo tiempo, educadora. Las penas que para jóvenes admite Köhne son sólo multa y prisión. Esta última no superior á 15 años ni menor de 6 meses, y cumplida en establecimientos especiales para los menores de 21 años. Establece Tribunales especiales para jóvenes.

*Comunicaciones.*—*Fantasma y aptitud poética de un niño*, por M. Silber.—*Sociedad austriaca de Paidología*, por Theodor Heller. Sesión de 2 Diciembre 1907, en la que el Dr. Hermann Drawe dió cuenta de sus observaciones sobre infancia abandonada de Viena.

*Otto Danger*, por M. Kirmsse.—Con motivo de su muerte, dedica un recuerdo á su obra, dedicada especialmente á la enseñanza y posición social de los sordomudos.—*La aversión á los huevos*, por Trüper.—La predisposición de ciertas personas contra huevos ó alimentos que los contengan, aun en pequeña cantidad, es un fenómeno bastante frecuente y de curación difícil. El autor cita un caso de curación administrando píldoras conteniendo cada una la milésima de un huevo.

*Literatura.*—Literatura sobre protección y salvación de jóvenes. (Conclusión.)—JOSÉ CASTILLEJO.

#### **Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.**

(*Revista de higiene escolar.*—Hamburgo.)

FEBRERO

*Relaciones entre la idiotez y la sordera*, por el Dr. Kobbak.—Menciona, en primer lugar, investigaciones anteriores hechas para averiguar el grado de sordera en los niños, apreciado por la distancia (de 2 á 8 metros) á que oían el susurro ó cuchicheo, pronunciación sin timbre de voz. En las realizadas por él con cerca de 700 niños de las escuelas auxiliares de Breslau, emplea la conversación en voz baja, más propia para mantener la atención, á distancia mínima de 6 metros. Al comparar individualmente el estado mental de cada niño con el grado de su sordera, halla resultados contradictorios, que pueden explicarse por el hecho de haberse clasificado como mentalmente anormales niños despejados, pero defectuosos de oído, los cuales, llevados á la escuela auxiliar y tratados de modo más directo y cuidadoso por el maestro, hacían rápidos progresos. Por tanto, hay que clasificar á

(1) Véase el número 579 del BOLETÍN.



los niños, no sólo por la sordera, sino á la vez por su grado de inteligencia y por su capacidad de atención, combinando debidamente estos elementos en los resultados de cada experiencia para destinar aquéllos después, con mayor seguridad de acierto, á las diversas clases de la escuela auxiliar ó á los establecimientos de sordomudos. Esta tarea debe cumplirse en su último trámite por el médico escolar, quien sabrá distinguir el grado de sordera que es fácilmente curable, y aun compatible con la escuela ordinaria, mediante ciertas precauciones.

*Medios de combatir la nerviosidad en los alumnos de la enseñanza superior*, por R. Fischer (continuación) (1). —¿Dónde deberá instalarse la escuela para estos jóvenes y cuáles serán las condiciones de ella? Menciona los colegios de esta índole, alemanes del extranjero, de más nota, establecidos en el campo (*Landerziehungsheime*), y halla el doble inconveniente de ser caros—de 400 á 500 marcos por trimestre, en término medio—y de pertenecer á particulares; en ellos, además, no se admite sino á los alumnos completamente sanos. En cambio, los verdaderos sanatorios (v. gr., los de Trüper y Stellin, *Heilerziehungsheime*) admiten anormales con otras dolencias no exclusivamente nerviosas. Cree ser el mejor remedio que el Estado tome á su cargo los establecimientos de curación de los alumnos nerviosos y, en general, las escuelas superiores, situándolos, en vez de en las grandes capitales, como ahora están, en ciudades pequeñas, de vida tranquila y que por todos lados tienen próximo el campo. Rebate la opinión de que son aquéllas más favorables que éstas para el desarrollo intelectual. La forma exterior de estas escuelas para jóvenes nerviosos debe ser el *cottage*, según el modelo presentado en la última Exposición de Arte industrial de Dresde (1906) por el arquitecto E. Kühn. Nada de grandes edificios, con muchos pisos y ventanas simétricas, á modo de cuarteles; en lo posible, casas parecidas á las demás de la ciudad, situadas en terreno preferente, dominando en su interior los colores y objetos agradables y abundando las flores y los objetos de arte.

*Sociedades y reuniones*.—El 7 de Diciem-

bre último tuvo su reunión anual la Sociedad *Pestalozzi*, en Zürich. Habló el Doctor Kraft sobre las «escuelas de bosque» y de su régimen, necesario para combatir las dolencias de carácter crónico en los niños, así como las colonias escolares tienden á curar las de carácter agudo. Examinó las escuelas de Charlottenburgo y Mülhausen (en ésta no se admite á niños escrofulosos ó con tuberculosis declarada), las cuales sólo atienden á una pequeña parte de los niños que necesitan su régimen, y no consiguen su curación total sino en pocos casos, relativamente, porque los alumnos vuelven á su casa durante la noche. Considera preciso aumentar, tanto el número de plazas, como el tiempo, de tratamiento.—La Sociedad alemana de beneficencia celebró su 27.<sup>a</sup> reunión anual, en Eisenach (Setiembre, 1907), habiéndose tratado en ella de los sanatorios y establecimientos de convalecencia para niños en edad escolar. Suponiendo que en los primeros se atiende actualmente á 70.000, puede calcularse lo que falta hasta llegar sus auxilios á unos 800.000 niños que hay en Alemania necesitados de asistencia. También son deficientes con respecto al tiempo; sólo en el Hospital Marino de Hamburgo—fundación Nordheim—, creado por el modelo del de Berck, en Francia, es ilimitada la permanencia. Bien se notan sus efectos en la disminución del número de enfermos en los hospitales ordinarios. Es ya opinión corriente la de que conviene más—cuando no se dispone de grandes recursos—atender á menos niños durante más tiempo.

*Varietades y noticias*.—En vez de calificación por números de los trabajos escritos, que muchas veces sólo sirve para excitar la vanidad del alumno ó para desanimarle en caso desfavorable, un profesor emplea breves notas, con indicación de los defectos y los méritos; así puede tener en cuenta la capacidad de cada uno, á la vez que su aplicación.—La epidemia que atacó en 1906 á los alumnos primarios de Basilea en el cuero cabelludo (*trichofitis*) desapareció completamente en un año con el tratamiento de los rayos X, en la policlínica de las enfermedades del cabello, que sostiene aquella ciudad.—Hay en ésta misma tres instituciones para

atender á la infancia durante el verano: la de vacaciones, que recauda anualmente unos 15.000 francos por suscripción, y tuvo el año último cerca de 800 niños en el campo, durante períodos de 2 semanas y media; el asilo infantil, que acogió á más de 1.000 alumnos, en 35 secciones, con 61 maestros y maestras; por último, la Sociedad *Pestalozzi*, gracias á la cual se distribuyeron 3 decilitros diarios de leche cocida y 125 gramos de pan á más de 4.000 niños durante el verano.—Señala una Revista la necesidad de que no se suspendan los beneficios de la educación física en el período postescolar, cuando más eficacia tiene. Conviene principalmente á los intereses del Estado, una juventud apta para el servicio militar, y á este fin deben colaborar las numerosas Sociedades de Alemania consagradas á él, haciendo más accesibles sus ventajas á todos. Con igual propósito de evitar el retroceso en el vigor corporal de la juventud, ha resuelto el Municipio de Bielefeld hacer obligatorio el ejercicio de la gimnasia en las escuelas industriales de perfeccionamiento que sostiene.—En relación con esta necesidad, algunas capitales cuidan de que haya, además de los campos ordinarios de juego, zonas de terreno en las grandes plazas, separadas de la vía de carruajes por barandillas de hierro, para que puedan moverse los niños con cierta libertad.—Según datos oficiales, hay en Prusia 204 escuelas auxiliares para niños anormales, con 500 maestros y 160 maestras. De los niños salidos de ellas en el último quinquenio, objeto de la estadística, resultó cerca de un 70 por 100 completamente normalizado; sólo el 6 por 100 quedó en igual estado de incapacidad. En toda Alemania hay más de 20.000 niños de esta índole, distribuidos en unas 1.000 clases auxiliares (314 escuelas).—El horario de las escuelas de Düsseldorf es el siguiente: por la mañana, desde las 8, 4 clases de 50 minutos, con 3 descansos de 10, 20 y 10 minutos, para el descanso y recreo al aire libre. En la clase de la tarde, otros 10 minutos, desde 2,55 á 3,5.—La orientación de las clases debe ser al SO. ó al O., para que penetre el sol en ellas todo el tiempo posible, sin que los alumnos tengan que soportar directamente

sus rayos. Esto es admisible, si lo fuese á la vez la absoluta eficacia microbicida del Sol, y suponiendo que no haya clases por la tarde.—Se ha convocado, bajo la presidencia de E. Hertel, una reunión general de las Sociedades de higiene escolar formadas por maestros alemanes, en la cual se discutan los medios de fomentar y asegurar el influjo del Magisterio en esta cuestión, amenazado por el creciente desarrollo de los médicos escolares, sin perjuicio de la respectiva esfera de acción, y siempre con propósitos de extender el conocimiento y práctica de esta higiene, cuya enseñanza debe darse en todas las escuelas.—Una Sociedad benéfica de Elberfeld se ha dirigido á los Municipios situados en la región montañosa de aquel país, solicitando su auxilio para establecer sanatorios de niños enfermos de los pulmones. Hay escuelas con un 10 por 100 de alumnos que padecen esa enfermedad.—Funciona en Francfort, desde 1.º de Enero último, el primer Tribunal instituido en Alemania para entender exclusivamente de delitos cometidos por jóvenes de 12 á 18 años. En América existen desde hace bastantes años.—En Diciembre último se inauguró en Mannheim el grupo escolar «Humboldt», con 50 clases, que ha costado un millón de marcos. Es un edificio de estilo románico, que hermosea la parte más céntrica de la ciudad. En breve se construirá otro, también para escuelas primarias, con 52 clases y coste de 1.200.000 marcos.—La ciudad de Berlín proyecta fundar un «sanatorio de bosque» para niños enfermos y convalecientes, de cualquier edad, abierto durante todo el año, donde reciban instrucción los capacitados para ella, bajo la inspección del médico.—La de Posen ha dispuesto que en los estanques del parque de Schiller y del jardín botánico puedan patinar los niños gratuitamente.—Se celebran actualmente en Prusia algunas conferencias, bajo la presidencia del Ministro de Cultos, con las cuales se proponen las Sociedades de juegos, de ejercicios físicos y de gimnasia fomentar más aún el desarrollo de la educación corporal.

*Disposiciones oficiales.*—Del Consejo provincial de Malmedy (Prusia, 7 Mayo 1907), declarando los excelentes resultados del

acuerdo por el cual, desde 1901, se facilita ración de sopa caliente, después de las clases de la mañana, á los alumnos que viven lejos de la escuela. Los que no son pobres pagan diariamente 4 céntimos de marco, y suple el déficit el grupo local de la Sociedad nacional de señoras.

*Libros nuevos.*—*Bases psicológicas de la enseñanza acerca de las relaciones sexuales*, por el Dr. Moses. Leipzig, 1907 (en alemán). Es un trabajo ya publicado en la *Revista de enfermedades sexuales*. Adelanta el hecho de que el comienzo de la vida sexual depende de la madurez de los órganos respectivos, y ésta, de diversas circunstancias (raza, clima, higiene, sociedad, etc.). No da á los juguetes infantiles (análogos al retozo de los animales) la importancia que tienen y atribuye erróneamente el origen de las manifestaciones del pudor á la pubertad; pero tiene razón en que la curiosidad y las preguntas del niño tocante al nacimiento tienen sólo carácter intelectual y en definitiva cree que no deben precipitarse las explicaciones íntimas sobre esta relación.—*La cuestión sexual y la escuela primaria* se titula el trabajo leído por M. Enderlin en el Congreso de la Sociedad alemana contra las enfermedades sexuales (Mannheim), en el cual censura las explicaciones incompletas del aspecto científico de esta cuestión; deja á los padres la principal iniciativa respecto del momento oportuno y encarece la observancia de la higiene corporal, intelectual y moral, teniendo muy en cuenta para el caso la educación artística, á la que se ha dado muy poca importancia.—*El Magisterio y la higiene escolar en el pasado y en la actualidad*, por K. Roller. Leipzig, 1907 (en alemán).—Desea que intervenga también el maestro en la higiene del edificio; cree que deben darse las clases (45 minutos, con 15 de descanso) por la mañana, siempre que lo permitan las circunstancias locales. La higiene del escolar pertenece al médico. Deben fundarse cátedras y laboratorios de Pedagogía, en combinación con las prácticas hechas en las Normales. Es de importancia este trabajo, ya publicado en la *Revista Juventud Sana (Gesunde Jugend)*.—*La escuela primaria y la formación del maestro en los Estados Unidos,*

*en sus principales rasgos*, por F. Kuypers. Leipzig, 1907 (en alemán).—Forma el tomo 150 de la colección *Del mundo natural y el espiritual*. A pesar de su mérito, puede reprocharse á este libro la idea de dar á la instrucción el carácter de etapas sucesivas preparatorias, y á su régimen, el del absolutismo. Censura que predomine la mujer en el Magisterio americano, cosa más bien digna de imitación, y quiere basar los resultados de la enseñanza sobre la organización exterior de la escuela, en vez de basarlos sobre las relaciones entre maestros y alumnos.—*Problemas capitales de la organización escolar*, por G. Kerschensteiner. Leipzig, 1907 (en alemán). Es una colección de discursos, tesis y modelos de organización de escuelas primarias, con referencia especial á la Higiene; pide que se establezca estrecha comunión de intereses entre ésta y la Pedagogía, particularmente en cuanto á las escuelas de perfeccionamiento, en favor del período que media entre el escolar y el del servicio militar. Trata con igual acierto las cuestiones relativas á la enseñanza superior y á los deberes del Municipio tocante á la educación física de la juventud.

—  
Sumario de *El Médico Escolar: El sistema en la organización de los médicos escolares*, por el Dr. Stephani.—*Carta abierta al alcalde de una pequeña ciudad*, por el Dr. Jessen.—*Nuevos informes anuales sobre las tareas de los médicos escolares* (Estrassburgo, Wiesbaden, Ulm).—*Varietades*.—J. ONTAÑÓN.

—  
FRANCIA

**Revue Internationale de l'Enseignement.**

París.

ABRIL

*Recuerdos de un antiguo profesor*, por M. L. Leger.—Narra las vicisitudes por que pasó, á su vuelta de una misión científica en Rusia que le confió el ministro Duruy, para dar una clase de lengua servia en la escuela de lenguas orientales que administraba Carlos Schefer. Describe también con pormenores muy interesantes el Congreso arqueo-

lógico, organizado en Kiev en el verano de 1874, por el conde Ouvarov.

*Sociedad de los amigos del Museo de Historia natural.*—Proyecto de un reglamento de la Asociación de dicho nombre, fundada en 1907, con el fin de dar su apoyo moral y económico á este establecimiento, de enriquecer sus colecciones, laboratorios, estufas, jardines y bibliotecas y de proteger los trabajos científicos y las enseñanzas ligadas con él.

*Dos estadísticas,* por M. Clédat.—Indican el número comparado de becas de licenciatura, de diploma y de agregación en las Facultades de Letras y de Ciencias de los departamentos, antes y después de la reforma de la Escuela Normal. El aumento ha sido continuamente progresivo, desde 176 que se otorgaron en 1900-901, á 217 en 1907-908.

*Informe de M. Bienvenu-Martin.*—Informe general presentado al Ministro de Instrucción pública en nombre de la Comisión extraparlamentaria encargada de coordinar los sueldos.

*La enseñanza profesional y la enseñanza técnica,* por M. A. Gasquet.—De este trabajo se desprende como consecuencia la necesidad de orientar la reforma en las siguientes direcciones: 1.º Retrasar la edad del certificado primario; es decir, la edad en que el niño pueda abandonar la escuela para comenzar su aprendizaje. El Ministro de Instrucción pública, en un proyecto de ley sobre la obligación escolar, ha propuesto aplazar hasta los 12 años cumplidos la edad para la obtención del certificado. Es preciso apresurarse á votar esta reforma indispensable. 2.º Examinar si no sería posible en Francia, como lo es en el extranjero, imponer la obligación postescolar, al menos para los niños que se destinan á las profesiones de la industria y del comercio. Esta obligación debería comprender lo mismo á los niños y á sus familias que á sus patronos. En Suiza y en la Europa central los jóvenes aprendices deben estar libres del taller desde las cinco de la tarde y frecuentar los cursos profesionales desde esa hora hasta las siete, así como los del domingo por la mañana. 3.º Organizar lo más pronto posible los cursos profesionales, dándoles la mayor

extensión. Debería ser en Francia de dos clases, como en Viena: cursos profesionales generales y cursos profesionales técnicos. 4.º Es indudable que el plan de las escuelas técnicas debería acercarse todo lo posible al tipo del *technicum*, universalmente adoptado fuera de Francia. Este tipo tiene grandes analogías con las Escuelas de artes y oficios de ese país. Pero sería necesario especializarlas más, adaptando la enseñanza, según las regiones y las circunstancias locales, á industrias determinadas.

*Necrología,* I. Eduardo Zeller (E. Boutroux).—El 19 de Marzo último ha fallecido, á la edad de 94 años, en su retiro de Stuttgart, el ilustre profesor de Heidelberg y de Berlín, Eduardo Zeller, cuya vida, consagrada por entero á la investigación tenaz é impasible de la verdad, fué un modelo de grandeza sencilla, al mismo tiempo que de trabajo metódico y fecundo. Consagrado desde joven á la carrera eclesiástica, pudo aprender en Tubinga y en Berlín, al lado de David Strauss, de Fernando Baur, cuya hija desposó más tarde, y de Vischer, cómo se puede unir al estudio escrupuloso de los textos la facultad filosófica, que del caos de los hechos abstrae las ideas directoras y las leyes de desenvolvimiento, al mismo tiempo que en la teología no tardó en profundizar la filosofía griega, estimando que sin ella no se podía comprender la historia del cristianismo primitivo. Se consagró especialmente á Platón y á Aristóteles. Cuando en 1862 fué nombrado profesor ordinario de filosofía en la Universidad de Heidelberg, su primera palabra fué un llamamiento que tuvo poderoso eco: *Zurück auf Kant*: Volvamos á Kant. Es decir, renunciemos á construir la realidad; obtengámosla de los hechos mediante la crítica. Desde esta época, el autor de la *Filosofía de los griegos* era uno de los grandes profesores de Alemania. La importancia de Zeller, no solamente como historiador de la Filosofía, sino como filósofo, no puede ser desconocida. Fué, como queda dicho, de los primeros filósofos que piden que, haciendo provisoria abstracción del desenvolvimiento que había recibido la filosofía de Kant en sus sucesores, se volviese á su mismo punto de vista y se hiciese un esfuerzo

por resolver con la razón pura, sin mezcla de imaginación y de romanticismo, el problema crítico planteado por aquel filósofo, para volver á recoger de la filosofía posterior lo que se pudiese conciliar con una sólida teoría del conocimiento. Esta teoría, según él, consistía esencialmente en encontrar, por una eliminación metódica de la contribución del sujeto al conocimiento, el medio de educir el elemento objetivo de las cosas, el hecho tal como es en sí y las relaciones de los hechos tales como existen independientemente de nuestro espíritu.

*Crónica de la enseñanza.—Análisis y extractos.—Revistas francesas y extranjeras,* D. BARNÉS.

### Revue Pédagogique.—Paris.

FEBRERO

*La idea de Patria*, por M. A. Croisset.— Conferencia inaugural en la *Ecole des Hautes Etudes sociales*, de París, de una serie sobre la *Nación Armada*. En ella el conferenciante combate violentamente el «herveísmo» y las contradicciones del internacionalismo socialista; pone de manifiesto cómo el positivismo de Comte y sus discípulos lo condena, y habla también, antes de exponer el programa de las conferencias subsiguientes, de otros motivos menos graves de disolución de la Patria.

*Cuestiones escolares italianas*, por M. M. Roger.—Se propone el autor en este artículo, que no termina en el presente número, estudiar la enseñanza en la Exposición de Milán y analizar los trabajos del Congreso de la *Unione Magistrale Italiana*, y el *Congreso internacional de las obras de Educación popular*, celebrados con tal motivo en 1906. Explica la tardanza en el estudio del asunto, que realmente no es actualidad de un día, por falta de documentos oficiales, algunos de los cuales no han sido publicados hasta la fecha.—La enseñanza estuvo desparada por las diversas instalaciones y sólo casi á punto de cerrarse logró ver, aparte de lo desperdigado aquí y allí, una *Mostra Didattica*, organizada por la Asociación de los maestros de Milán, á la cual contribuyeron

también los principales países extranjeros. En ella no podía menos de notarse la enorme importancia de la psico-fisiología en la pedagogía de Italia, Alemania y los Estados Unidos. Una reunión de maestros italianos ha pretendido en un Congreso que se instalen laboratorios al efecto en todas las Escuelas Normales. De modelo de este género de laboratorios puede servir el *Instituto de Pedagogia* de la ciudad, dirigido por el Sr. Ugo Pizzoli, el cual comprende: gabinetes de antropología, de psicología pedagógica experimental, de higiene escolar y de fotografía; y enseñanzas, en cursos regulares para normalistas, de: anatomía, antropología pedagógica, psicología pedagógica, higiene pedagógica, educación de los sentidos y de las funciones psíquicas, ortofrenia, pedagogía correccional, patología infantil y técnica de los gabinetes de antropología pedagógica. También eran de notar en la Exposición los datos referentes á las cantinas escolares (muy bien organizadas en Padua, por ejemplo) y los baños y duchas, cada vez más generalizados en los Municipios (v. gr. el municipal de Génova) y en las escuelas de los grandes centros. Sólo en las de Milán se hizo uso de 72.030 baños- duchas, en 1904.—Entre las Sociedades de educación que expusieron, reveladoras de que el *estadismo* italiano no destruye las grandes iniciativas privadas, cita el autor: *Scuola e Famiglia*, la *Società Umanitaria* y la *Unione Femminile Nazionale*. La primera se propone hacer la escuela elemental del Municipio más higiénica y educativa; más práctica para las familias pobres la ley sobre la instrucción obligatoria y preservar del abandono y de la vagancia á los niños necesitados, mediante una adecuada organización de clases de guarda en horas distintas de las de la escuela, en días festivos y durante las vacaciones. La Sociedad tenía abiertos en Setiembre de 1906 y sólo en Milán, 36 de estos *Educatore*, muchos de ellos mixtos, que le costaban 79.000 liras al año, debidas á los particulares, á ciertos legados y á importantes subvenciones del Municipio, que por entonces ya trataba de municipalizar completamente la obra.—Más importante es la *Società Umanitaria* (véase

*Umanitaria e la sua opera*, Milán, 1906) creada por el legado de 10 millones de liras, del filántropo Moisés Loria. La Sociedad se fundó en 1893 y en 1905 sostenida ya, además, por otras donaciones particulares, disponía de un capital de 13 millones. Su objeto, presidido por la idea de «poner á los desheredados sin distinción, con aptitud de elevarse por sí mismos, procurándoles apoyo, trabajo é instrucción», se consagra en las siguientes funciones: a) mantenimiento en Milán de una *Casa de Trabajo* para mitigar y, á ser posible, suprimir la mendicidad y la vagancia; b) una *oficina de colocación* para que los desgraciados obtengan recursos de las instituciones de beneficencia, sobre todo, en virtud de una mejor organización de las de beneficencia pública y sustituyendo, siempre que se pueda, la asistencia por medio de la limosna por la asistencia por medio del trabajo; c) promoción ó ayuda á las Escuelas de Artes y Oficios, así como á aquellas donde se enseñan las labores de la casa y del campo, lo mismo que á las cooperativas de producción é instituciones semejantes, tendientes á la desaparición del *paro*; d) mejoración de las condiciones materiales y morales de los trabajadores del campo, á fin de disminuir su emigración á las ciudades. La *Umanitaria* no ha podido funcionar por estar su capital comprometido en pleitos promovidos por los herederos del fundador, hasta 1902. Desde entonces á 1906 no se dió reposo en su función, verdadera virtud romana, de *organizar*. Utiliza todos los medios existentes, las instituciones que comienzan á funcionar ó que arrastran una vida lánguida para impulsarlas ó reavivarlas, transformarlas y ponerlas en relación unas con otras, según sus planes; las nucleales ó las que no existían á su gusto, han sido creadas por ella. Una enumeración de las principales de unas y otras nos dará una idea de su enorme potencia: 1) Sociales: *Oficina de informaciones*, *Oficina de colocación de criadas*, *Oficina de colocación de obreros y obreras de la industria*, *Secretariado para la emigración interna*, *Sociedad para la protección de la emigración temporal en Europa* (con numerosos correspondientes en el extranjero), *Caja de socorros*

*contra el paro*, *Casa de trabajo*, *Taller social de zapatería*, *Oficina del trabajo*, *Oficina de traducción y de información*, *Instituto de crédito para las cooperativas*, *Federación de las cooperativas de producción y de trabajo*, *Consortio lombardo de las cooperativas de consumo*, *Casas obreras*, *Oficina agrícola*, etc., etc. 2) De enseñanza: *Escuela taller de electricidad*, *de artes aplicadas á la industria*, *Escuela del libro*, *nocturna de dibujo para obreros*, *profesional para jóvenes obreras*, *escuela de perfeccionamiento de las industrias artísticas* (hierro, muebles, joyería, etc.), *Sociedad para el desenvolvimiento de las escuelas preparatorias obreras*, *Sociedad para las escuelas de dibujo y las escuelas profesionales de la provincia*, *Escuela de relojería*, *Escuela de pintores*, *Escuela de sastres*, *Escuela para emigrantes*, *Recreatorio laico* (en estos *recreatori*, pues se propone crear más si el buen éxito corresponde, encontrará el niño, «después de la tortura de la escuela, la más amplia libertad») *Sociedad de las Bibliotecas populares*, *cursos prácticos de legislación social*, etc., etc.—En fin, también es una obra de coordinación, de organización y de reducción á una rica unidad de los esfuerzos de la actividad femenina la *Unio re Femminile Nazionale*. Su objeto es la instrucción y la elevación moral, económica y jurídica de la mujer; la protección de la infancia, de la maternidad, del trabajo; la reforma de la escuela elemental, etc. En Turín, en Florencia, en Roma, etc., tiene secciones.

*La enseñanza de las lenguas vivas en Inglaterra*, por M. Ch. Clermont.—De todos los estudios hechos en investigaciones del porqué la enseñanza del francés y del alemán no producen en el Reino Unido los resultados prácticos apetecidos, ninguno como *The teaching of modern languages*, integrado por tres conferencias hechas en la escuela de ciencias políticas y económicas de Londres por el Sr. Cloudesley Brereton. El artículo es un extracto de este libro y una profesión de fe en su sentido. Las causas principales del estudiado malestar estriban en la incompetencia de la mayor parte de los profesores y en la incoherencia de los métodos. El señor Brereton reclama la creación de profesores especialistas que, una vez terminada

su carrera universitaria, pasen en el extranjero el tiempo necesario para que se perfeccionen en el idioma que traten de enseñar; cree que deben ser ingleses si han de conocer bien el carácter de los alumnos á quienes van á dirigirse y las dificultades lingüísticas en que por esto mismo convenga insistir. Los profesores así obtenidos deben volver al extranjero periódicamente. En Alemania se les concede cada 7 años uno de licencia, tanto para que descansen como para que, pasándolo en parte en el extranjero, puedan ensanchar sus horizontes y sus métodos, pues el esfuerzo de los profesores modernos tiene tal repercusión física y social, que allí las Compañías de seguros distinguen entre el profesor según el método directo y el que enseña por los antiguos procedimientos: el primero cuenta, en promedio, 4 años menos de vida.—En cuanto á los métodos, distingue los profesados por los militantes en la derecha, que con sus análisis y diseciones del idioma extranjero; suponerle siempre al servicio del nacional y su desprecio hacia la educación del oído y de la voz del alumno, quieren hacerle una especie de «sábio sordomudo», y los militantes en la izquierda, que más tienden á hacerle un «fonógrafo animado», suprimiendo la Gramática en general y la lengua materna desde que entran en la clase, que á lo sumo hacen ver á los discípulos las conexiones de la lengua con la historia y el estado social del país á que corresponde. Entre estos dos tipos extremos de profesores coloca á los de un tercer grupo híbrido, de componenda de los dos sistemas, que es natural que goce de los inconvenientes comunes.—Con ninguno está conforme el Sr. Brereton y el profesor francés le aplaude por los principios y los caminos nuevos que proclama. La lengua extranjera debe aprenderse por sí misma y no á fin de ayudar al estudio de la propia, como quieren los derechistas; pero, en cambio, debe ser ésta la que sirva de base á todo estudio lingüístico. Al efecto, da las reglas convenientes, siendo una de las principales el tiempo. El estudio á la vez de la lengua materna, del latín y de otra lengua viva á los 9 ó 10 años, no es un método aceptable. Por eso, M. Brereton se adhiere á la reforma que en

Alemania se denomina *Método de Francfort*, que consiste en retardar 2 ó 3 años el estudio del latín. Las clases preparatorias ó elementales se consagran exclusivamente á la enseñanza de la lengua maternal, la cual sigue enseñándose durante toda la escolaridad; á su entrada en la enseñanza secundaria comienzan para el alumno las clases de francés, que duran 3 años de estudios intensivos; á los 12, 13 ó 14 años empiezan los del latín, también muy intensivos, y más tarde, los de griego ó de inglés. El método ha dado resultados excelentes, y en 1904 ya existían en Alemania 62 escuelas reformadas. En Inglaterra ya ha sido también intentada la experiencia en los colegios de Bristol, Blanckburn, Leeds y Hall. Por lo demás, debe preceder la enseñanza oral á la lectura de los textos, sin apelar en la clase á la propia lengua más que en caso de grandes dificultades. El Sr. Clermont entiende que el autor inglés concede quizá demasiada importancia á la traducción.

*La enseñanza indígena en la Indo-China annamita*, por M. Maitre.—Fragmentos de una conferencia donde se describe el estado precario de esta enseñanza y se apuntan algunas particulares reformas.

*El novelista Eugenio Le Roy*, por M. Pellisson.—Debutó como tal este esclarecido espíritu del Perigord á los 60 años con *Le moulin du Frau*, exquisita novela, señalada á la pública atención por M. Alcide Dusolier. Su vida fué modesta; su carrera, corta. La vida sencilla rústica de los más humildes labradores, el ambiente de la aldea, tienen en sus obras una delicada expresión.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia*.—Circulares relativas al Consejo de los inspectores primarios y al de los maestros en las escuelas primarias y primarias superiores. Participación del personal de la enseñanza en la organización de la higiene pública. Anuncios de un concurso entre mutualidades escolares y de cursos y conferencias en el Museo Pedagógico.

*Al través de los periódicos extranjeros*.—*Islas Británicas*, por M. A. Guillaume. Una reciente circular del *Board of Education*, amenazó con la supresión de la subvención del Gobierno á las Escuelas Normales que

por motivos confesionales rechazasen á algún alumno. La medida del Ministro Mackenna era de una grande importancia, porque en Inglaterra son nada menos que dos terceras partes de las existentes las que, por depender de la Iglesia oficial, tienen sus puertas rigurosamente cerradas para los «no conformistas». En virtud de la circular, si no querían alojarlos en sus recintos, se les obligaba á instalar para ellos *hostels* próximos á las clases. El Arzobispo de Canterbury se creyó obligado á protestar, en nombre de la *National Society*, contra esta nueva aplicación de la cláusula de conciencia; respondió al Ministro que si las escuelas se sometían al nuevo reglamento, tanto valdría como que violaran sus contratos fundacionales, y se expusieran á la persecución de los Tribunales. He ahí un conflicto. Si el Estado suprimiera la subvención, se cerrarían las escuelas que casi á sus expensas exclusivas, es verdad, preparan para su misión á 3.500 maestros y maestras; pero la Iglesia se quedaría con los edificios, que valen aproximadamente un cuarto de millón de libras esterlinas. Sería menester que el Estado los adquiriese en corto plazo, porque necesita personal. Y como la nación es menos lógica que Francia, todo se arreglará parsimoniosamente: «Va á ser necesario—dice el *Report* anual del *Board*—enmendar ciertos contratos de fundación; el *Board* está dispuesto á ayudar á los administradores de las Escuelas Normales para obtener estas enmiendas.» Una ley breve y clara hará, pues, someterse á la Iglesia sin pretextos.—*Paises de lengua alemana*, por M. E. Simonnot. Las escuelas de Berlín parece que salieron un poco depreciadas de la información comparativa hecha por el pedagogo inglés Mr. Lauth, que considera también las de París y Londres. Los resultados se han publicado en el *Annuaire de l'enseignement primaire* de 1906. El Sr. W. Werbke vuelve un poco por su fama después de su estancia en París en 1907. He aquí las diferencias que señala entre las escuelas de estas dos grandes capitales: 1) El niño alemán entra generalmente á los 6 años en una escuela elemental, mientras que el de París suele pasar mucho antes por una

escuela maternal en manos de profesoras casi siempre más competentes que las *Kinder gärtnerinnen*; las clases elementales duran más aquí (6 horas) que en Berlín (4 ó 5); todo ello le hace temer por el desarrollo físico del niño, víctima del *surmenage*; pero parece un progreso de las escuelas francesas. 2) Los programas conceden mucha mayor importancia en París á la lengua maternal, que se beneficia de la supresión de la enseñanza religiosa (1.280 horas por alumno dedicadas en Berlín á esta enseñanza durante la escolaridad, contra 800, dedicadas en París á la instrucción moral y cívica, que es también estudio de la lengua). 3) El reparto de las tareas durante el año escolar, más favorable en Francia; en Alemania, uno de los semestres está interrumpido por las 5 semanas de las grandes vacaciones. 4) Se admira la disciplina dulce de los franceses; en las escuelas se trata con una extrema cortesía á los niños, está severamente prohibido el castigo corporal. El Sr. Werbke no acierta, parece, á dar su opinión; difícilmente quiere renunciar al látigo; la disciplina alemana, más dura, le seduce. 5) Los programas franceses, mejor equilibrados; las materias accesorias, v. gr., el dibujo, no tienen en ellos la importancia que en los de Berlín. 6) La multiplicación de los *maestros especiales* en las escuelas alemanas, como suele hacerse en los establecimientos de segunda enseñanza, también destruye la armonía que conservan las francesas encargando á los mismos maestros de todas las enseñanzas. Lo que critica duramente son los métodos de enseñanza franceses: no poseen el espíritu socrático, son formalistas, paralizan la inteligencia natural de la raza, hacen papagayos. También estima, con reservas, sin embargo, que la preparación pedagógica de los maestros alemanes es superior á la de sus colegas. Concluye que no es inferior la escuela de Berlín, como quiere Lauth, sino que se desenvuelve en otras condiciones.—*Bélgica y Suiza latina*, por M. H. Mossier, El jubileo del profesor Rein en Jena.—*Paises escandinavos*, por MM. V. H. F. y M. L. Pineau. *Otto Salomon*. Ha muerto este ilustre director de la famosa Escuela Normal de



trabajos manuales (*slöjd*) de Naas. Se sabe con qué devoción acudían á su castillo, cerca de Lotemburgo, á participar de las enseñanzas de este sabio maestro, profesores del mundo entero: de Europa, de América, de Egipto, de Siam, del Japón. Ellos eran todo su encanto durante las 6 semanas de sus cursos, él les acompañaba el día completo, les seguía á los talleres y les explicaba sus labores en tres idiomas. Recientemente, había pasado un invierno en París, y, sin compartir las opiniones de Salicis, tenía gran simpatía por la enseñanza francesa.—*Rusia*, por Mme. R. Forestier. *La libertad en la escuela*.

*Revista de la Prensa.*

*Bibliografía.* Sobre el libro de C. Bayet, *Les Maîtres de l'Art: Giotto*.—LEOPOLDO PALACIOS.

## ENCICLOPEDIA

### LA INTERPRETACIÓN ECONÓMICA DE LA HISTORIA

por E. Seligman,

Profesor de Economía en la Universidad de Columbia (Nueva York) (1).

#### GÉNESIS Y DESENVOLVIMIENTO DE LA TEORÍA

Pasemos ahora á exponer el desarrollo de la nueva doctrina, según los escritos del mismo Marx. Será conveniente advertir con franqueza que los primeros trabajos de Marx son poco conocidos aun en Alemania, y casi desconocidos fuera de este país (2). Sin embargo, son aquéllos de la mayor importancia, por cuanto muestran la génesis de una idea que ahora es el centro tempestuoso de la discusión, no sólo económica y social, sino también filosófica.

(1) Capítulo de esta obra, cuya traducción española se publicará en breve.

(2) Precisamente cuando enviamos estas líneas á la imprenta, anúnciase la próxima publicación, en tres volúmenes, de los ensayos más importantes de Marx entre 1841 y 1850, con el título de: *Aus dem Literarischen Nachlass von Karl Marx, Friedrich Engels und Ferdinand Lassalle. Herausgegeben von Franz Mehring, Gesammelte Schriften von Karl Marx und Friedrich Engels, 1841 bis 1850*. Erster Band: Von März, 1841, bis März, 1844. Stuttgart, Dietz, 1901-1902.

En sus primeros ensayos aparece sólo el reformador político radical. Joven de veinticuatro años, era llamado en 1842 á la dirección del *Rheinische Zeitung*, periódico diario publicado en Colonia por algunos jóvenes hegelianos afiliados al partido radical. Mientras se luchaba por las reformas políticas, Marx tenía fija su atención, desde un principio, en las cuestiones económicas. Criticaba severamente la escuela histórica de los jurisconsultos, porque éstos miraban todas las instituciones legales existentes como el necesario y, por ende, sabio resultado de una larga evolución. A su optimismo conservador, Marx oponía la idea hegeliana de libertad.

Sin embargo, sólo después de haber sido suspendida por el Gobierno, en 1843, la publicación de *Rheinische Zeitung*, fué cuando Marx se dirigió á París (1) y se hizo socialista—influído grandemente por Saint Simon y Proudhon, y tal vez por el célebre libro de Lorenz Stein, que apareciera el año antes, acerca del movimiento socialista y comunista en Francia (2). Una vez en París, Marx emprendió en 1844, juntamente con otro caudillo de los jóvenes hegelianos, Arnoldo Ruge, el *Deutsch-Französische Jahrbücher*. Y aquí comienza ya á percibirse la oposición contra los comunistas franceses; porque en una introducción editorial, nos dice que lo que ha salvado á Alemania «de las ideas metafísicas y fantásticas de Lamennais, Proudhon, Saint Simon y Fourier, es la lógica hegeliana» (3). Por otra parte, Marx revelaba la influencia de Feuerbach en un

(1) Al mismo tiempo publicaba en forma anónima un violento artículo sobre la censura prusiana: *Anekdoten zur Neuesten Deutschen Philosophie und Publicistik*, von Bruno Bauer, Ludwig Feuerbach, Friedrich Köppen, Karl Nauwerk, Arnold Ruge und einigen Ungenannten, 1843. Uno de estos «Ungenannten» era Carlos Marx, que escribía bajo el nombre de un «Rhinelandier». El artículo puede encontrarse en el vol. I, páginas 56-88.

(2) Es más que probable, sin embargo, que Marx fuera convertido totalmente al socialismo por los escritores franceses, que tan gran influencia ejercieron también sobre Stein. Conf. la correspondencia de Arnold Ruge, vol. I.

(3) *Deutsch-Französische Jahrbücher, Herausgegeben von Arnold Ruge und Karl Marx*. Erste und zweite Lieferung, 1844, pág. 8. Conf. también: «Uns Deutsch hat... von der Willkür und Phantastik das Hegelsche System befreit».

artículo de crítica de la *Filosofía del Derecho*, de Hegel, en el cual trataba de probar que era necesario reemplazar el criticismo teológico por el criticismo político.

Indudablemente, Marx avanzaba, acentuando la necesidad de una revolución del cuarto estado, del proletariado. Había comenzado á formular sus ideas sobre las cuestiones económicas. «La relación de la industria y del mundo de la riqueza en general y del mundo político es el principal problema de los tiempos modernos» (1). En otro lugar nos dice que «las revoluciones necesitan un elemento pasivo, una base material» (2). En un ensayo posterior del mismo periódico sobre la «Cuestión judía», en que se opone á las opiniones de Bruno Bauer, proclama Marx que «debemos emanciparnos á nosotros mismos antes que podamos emancipar á los demás» (3). Pretende mostrar que la importancia de la revolución francesa consistió en librar, no sólo las fuerzas políticas de la sociedad, sino también las bases económicas sobre las cuales descansaba la superestructura política (4). El cambio político fué en cierto sentido idealista; pero al mismo tiempo señalaba la parte materialista de la sociedad (5).

El número doble del *Deutsch-Französische Jahrbücher* fué el único que apareció. Ruge y Marx no podían entenderse en punto á su actitud frente á la cuestión del comunismo. Mientras tanto, en París intimaba Marx con su gran amigo Federico Engels, con quien había entablado conocimiento cuando los dos trabajaban juntos en la dirección y sos-

(1) «Das Verhältniss der Industrie, überhaupt der Welt des Reichthums zu der politischen Welt ist ein Hauptproblem der modernen Zeit. Ibid.», página 75.

(2) Die Revolutionen bedürfen nämlich eines passiven Elementes, einer materiellen Grundlage... Die Theorie wird in einem Volke immer nur so weit verwirklicht als sie die Verwirklichung seiner Bedürfnisse ist. *Deutsch-Französische Jahrbücher*, página 80.

(3) Ibid., pág. 184.

(4) Die politische Emancipation ist zugleich die Auflösung der alten Gesellschaft, auf welcher das dem Volk entfremdete Staatwesen, die Herrschermacht, ruht. Die politische Revolution ist die Revolution der bürgerlichen Gesellschaft. Ibid., página 204.

(5) Allein die Vollendung des Materialismus der bürgerlichen Gesellschaft, Ibid., pág. 205.

tenimiento de la *Rheinische Zeitung* (1). Decidieron entonces escribir juntos una obra contra Bruno Bauer, quien representaba la más alta especulación de los jóvenes hegelianos. Y la obra apareció en 1845 con el título de *La sagrada familia* (2).

En este libro, escrito casi por completo por Marx, adviértese la gran influencia de Feuerbach (3). Pero como por esta época estaba, en general, más interesado en oponerse á las ideas trascendentales de los otros jóvenes hegelianos, que en acentuar las diferencias entre él y los socialistas «sentimentales», no nos sorprenderá encontrarle defendiendo á Proudhon (4).

Además, Marx señala aquí la naturaleza esencialmente mecánica del viejo materialismo francés, y advierte cómo la filosofía materialista de Helvetio y Holvach conduce al socialismo de Baboeuf y Fourier (5). Incidentalmente, Marx llama la atención sobre las bases económicas de la revolución francesa, y advierte que el individuo de la revolución francesa difiere del individuo de la antigüedad clásica, porque sus relaciones económicas é industriales eran diferentes (6).

(1) Parte de la correspondencia de este primer período consérvase en «Aus den Briefen von Engels an Marx» en *Die Neue Zeit*, XIX (1901), II, páginas 505 y siguientes.

(2) *Die Heilige Familie oder Kritik der Kritischen Kritik. Gegen Bruno Bauer und Consorten.* Von Friedrich Engels und Karl Marx. Frankfurt a. M., 1845.

(3) Conf. la entusiasta descripción de Feuerbach, en la pág. 139, y la desdeñosa actitud hacia Hegel, en la pág. 126.

(4) Proudhon's Schrift. «Qu'est ce que la Propriété» hat dieselbe Bedeutung für die moderne Nationalökonomie, welche Say's (evidentemente es una errata; debe ser Sieyès) Schrift «Qu'es-ce que le tiers État» für die moderne Politik hat. Ibid., pág. 36.

(5) «Fourier geht unmittelbar von der Lehre der französischen Materialisten aus. Die Babouvisten waren rohe uncivilisirte Materialisten, aber auch der entwickelte Communismus datirt direkt von dem französischen Materialismus». Ob. cit., página 207, y las citas en las páginas 209 211. Como la obra es muy rara, debe advertirse que parte de este capítulo está reimpresso en *Die Neue Zeit*, III (1885), páginas 385-395.

(6) Hablando de una de las manifestaciones contenidas en la Declaración de Derechos, dice Marx: «Eben diese Tabelle proklamirte das Recht eines Menschen, der nicht der Mensch des antiken Gemeinwesens sein kann, so wenig als seine nationalökonomischen und industriellen Verhältnisse die antiken sind.» Ibid., pág. 192.

Por último, en otro pasaje pregunta expresamente:

«¿Piensan estos señores que pueden entender la primera palabra de la Historia mientras prescindan de las relaciones del hombre con la naturaleza, la ciencia natural y la industria? ¿Creen que pueden comprender época alguna sin penetrarse de la industria en aquel período, así como de los métodos directos de producción en la vida del momento?... Al modo como separan el alma del cuerpo y asimismo del mundo, separan la Historia de la ciencia natural y de la industria, buscando el origen de la Historia, no en la gran producción material de la tierra, sino en la vaporosa y nebulosa formación del cielo» (1).

Aunque en los primeros trabajos de Marx tan sólo encontremos estas alusiones incidentales á la doctrina de la interpretación económica, diremos con Engels, el ejecutor literario de Marx, que éste había elaborado su teoría en 1845 (2). Que Engels es en esto muy exacto, demuéstrase, no sólo

(1) «Oder glaubt die kritische Kritik in der Erkenntnis der geschichtlichen Wirklichkeit auch nur zum Anfang gekommen zu sein, so lange sie das theoretische und praktische Verhältnis des Menschen zur Natur, die Naturwissenschaft und die Industrie, aus der geschichtlichen Bewegung ausschliesst? Oder meint sie irgend eine Periode in der That schon erkannt zu haben, ohne z. B. die Industrie dieser Periode, die unmittelbare Produktionsweise des Lebens selbst, erkannt zu haben?... Wie sie das Denken von dem Sinnen, die Seele vom Leibe, sich selbst von der Welt trennt, so trennt sie die Geschichte von der Naturwissenschaft und Industrie, so sieht sie nicht in der grobmateriellen Produktion auf der Erde, sondern in der dunstigen Wolkenbildung am Himmel die Geburtsstätte der Geschichte.» — *Die Heilige Familie*, pág. 238.

(2) «Siendo el *Manifiesto* obra común nuestra, considero necesario limitarme á exponer que la proposición fundamental que constituye su núcleo pertenece á Marx. Esta proposición es: que en toda época histórica la forma predominante de la producción económica y del cambio, y la organización social que necesariamente de ella se sigue, constituye la base sobre la cual se construye, y la única que puede explicar la historia intelectual y política de la época; por consiguiente, etc., etc...»

«Esta proposición, que en mi opinión está destinada á hacer en la Historia lo que la teoría de Darwin ha hecho en la Biología, ha sido expuesta rápidamente por ambos algunos años antes de 1845... Pero cuando encontré de nuevo á Marx... en la primavera de 1845, la había ya elaborado y la expuso ante mí en términos casi tan claros como aquellos en que queda expuesta aquí. *Manifiesto del partido*

por las citas hechas, sino también por las notas de Marx á Feuerbach en 1845 (1). Aquí Marx rechaza la vieja doctrina mecánica materialista, según la cual, los hombres son simplemente los resultados de su medio, porque aquélla olvida que este medio puede ser cambiado por el hombre (2). También se separa de Feuerbach en cuanto á la manera total de ver la religión, en atención á que éste parecía olvidar que el hombre es el producto de sus relaciones sociales y que la religión misma es una consecuencia social (3). Una demostración más completa de su nuevo punto de vista (4) encuéntrase en algunos de los ensayos recientemente descubiertos que fueron escritos por este tiempo (5). Estos artículos, publicados anónimamente en *Westfälischer Dampfboot* (6), son de importancia cardinal, porque entonces es cuando Marx, por primera vez, acen-

*comunista*, por Marx y Engels. Traducción inglesa autorizada, editada y anotada por Federico Engels, 1888, prefacio, páginas 5 y 6. Este prefacio fué escrito en inglés por Engels y apareció en alemán tan sólo en las ediciones siguientes.

(1) Publicadas como apéndice en *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der Klassischen Deutschen Philosophie*. Von Friedrich Engels. Mit Anhang, Karl Marx über Feuerbach, vom Jahre, 1845 (1888).

(2) «Die materialistische Lehre, dass die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung sind, vergisst, dass die Umstände eben von den Menschen verändert werden und dass der Erzieher selbst erzogen werden muss». Ob. cit., pág. 80.

(3) Feuerbach löst das religiöse Wesen in das menschliche Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein... Abstraktum. In seiner Wirklichkeit, ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse... Feuerbach sieht, nicht, dass das religiöse Gemüths, esbst ein gesellschaftliches Produkt ist. *Ludwig Feuerbach*, pág. 81.

(4) Peter von Struve sostiene que esta nueva posición no fué tomada por Marx hasta 1846. Cf. sus artículos, «Zur Entwicklungsgeschicht des wissenschaftlichen Sozialismus», en *Die Neue Zeit*. XV (1897), I, pág. 68, y II, páginas 228-269. Struve, sin embargo, parece dar poca importancia á los puntos arriba indicados. Cf. también el artículo Kamppffmeyer, «Die ökonomischen Grundlagen des deutschen Sozialismus», en *Die Neue Zeit*, V (1887), especialmente pág. 536, donde llama la atención sobre la interpretación histórica de la historia de Marx en sus cartas á Ruge en 1843.

(5) Lo esencial de estos ensayos ha sido publicado por Struve en *Die Neue Zeit*, XIV (1896), 41-48, con el título de «Zwei bisher unbekante Aufsätze von Karl Marx aus den vierziger Jahren. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte des wissenschaftlichen Sozialismus».

(6) Revista mensual publicada por Otte Lüning, y que vivió de 1845 á 1848.

túa su desacuerdo con los «socialistas sentimentales».

En la primera serie de artículos, Marx critica una hoja comunista alemana que se publicaba en Nueva York, destinaba á llamar la atención sobre los motines contra la renta (1). Marx discute el movimiento agrario de los Estados Unidos, y pretende probar, desde su nuevo punto de vista, la relación entre el fenómeno económico y el político. En una segunda serie de artículos (2), combatió á Grün y Hess, principales defensores del socialismo filosófico, y ridiculizándolos porque no veían que las alteraciones en los métodos de producción provocan cambios en toda la vida social (3).

Hacia 1847 (4), Marx había hecho un estudio algo más profundo de la Historia económica. Hallábase entonces tan convencido de la verdad de su nueva teoría, que procedió á dirigir furiosas arremetidas al socialismo antiguo en la persona de su principal representante: Proudhon. En contestación á la *Filosofía de la miseria*, de Proudhon, escribió Marx su *Miseria de la Filosofía*. En ella

(1) *Der Volkstribun*, publicado por H. Kriege en 1846.

(2) «Karl Grün, die soziale Bewegung in Frankreich und Belgien oder die Geschichtsschreibung des wahren Sozialismus». Este ensayo apareció primeramente en 1847. Todo él ha sido ahora inserto, con una introducción por E. Bernstein, en *Die Neue Zeit*, XVIII (1900), páginas 4, 37, 132, 164.

(3) «Herr Grün vergisst, dass Brot heutzutage durch Dampf-mühlen, früher durch Wind und Wasser mühlen, noch früher durch Handmühlen produziert wurde, dass diese verschiedenen Produktionsweisen vom blossen Brotessen gänzlich unabhängig sind... Dass mit diesen verschiedenen Stufen der Produktion auch verschiedene Verhältnisse der Produktion zur Consumption verschiedene Widersprüche beider gegeben sind, dass diese Widersprüche zu verstehen sind nur aus einer Betrachtung, zu lösen nur durch eine praktische Veränderung der jedesmaligen Produktionsweise und des ganzen darauf basirenden gesellschaftlichen Zustandes: das ahnt Herr Grün nicht» (*Die Neue Zeit*, XIV, II, pág. 51). Mehring ha sostenido en *Die Neue Zeit*, XIV, II, página 401, que la diferencia entre Marx y los «socialistas verdaderos», se ha exagerado mucho á veces.

(4) En este año Marx publicó también un artículo en el *Deutsche Brüsseler Zeitung*, titulado «Die moralisierende Kritik und die kritisierende Moral, ein Beitrag zur deutschen Kulturgeschichte». Va dirigido contra Karl Heinzen y era del mismo carácter, aunque más acentuado, que su ataque á Grün.

elabora la teoría de que las instituciones económicas son categorías históricas, y que la misma Historia debe interpretarse á la luz del desenvolvimiento económico. Leemos —en francés, es verdad, porque Marx escribía igualmente bien en alemán, inglés y francés— que la concepción de la propiedad privada cambia en cada época histórica, en una serie de relaciones sociales enteramente diferentes (1). En términos más generales, Marx sostiene que todas las relaciones sociales están íntimamente ligadas con las fuerzas productivas de la sociedad. Nos dice que «cambiando los modos de producción, los hombres cambian sus relaciones sociales. El molino de brazo os dará la sociedad con el señor feudal; el molino de vapor, la sociedad con el capitalista industrial.. Los mismos hombres que establecen las relaciones sociales en conformidad á la producción material, crean también los principios, las ideas, las categorías, conforme á sus relaciones sociales... Tales ideas y categorías son productos históricos y transitorios» (2).

En otro lugar dice que «las relaciones en las que las fuerzas productivas de la sociedad se manifiestan, lejos de ser leyes eternas, corresponden más bien á cambios determinados en el hombre y en sus fuerzas producti-

(1) «A chaque époque historique, la propriété s'est développée différemment et dans une série de rapports sociaux entièrement différents. Ainsi définir la propriété bourgeoise n'est autre chose que faire l'exposé de tous les rapports sociaux de la production bourgeoise. Vouloir donner une définition de la propriété comme d'un rapport indépendant, d'une catégorie à part, d'une idée abstraite et éternelle, cela ne peut être qu'une illusion de métaphysique ou de jurisprudence». — *Misère de la Philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon*, par Karl Marx, 1847, pág. 135.

(2) «Les rapports sociaux sont intimement liés aux forces productives. En acquérant de nouvelles forces productives les hommes changent leur mode de production, et en changeant leur mode de production, la manière de gagner leur vie, ils changent tous leurs rapports sociaux. Le moulin à bras vous donnera la société avec le suzerain; le moulin à vapeur, la société avec le capitaliste industriel... Les mêmes hommes qui établissent les rapports sociaux conformément à leur productivité matérielle produisent aussi les principes, les idées, les catégories conformément à leurs rapports sociaux... Ainsi ces idées, ces catégories, sont aussi peu éternelles que les relations qu'elles expriment. Elles sont des produits historiques et transitoires». — *Misère de la Philosophie*, páginas 99 100.

vas» (1). Marx aplica esta ley general de varios modos. Así, en un profundo estudio acerca de la doctrina de la renta, indica que la renta en el sentido de Ricardo, no es más que «la agricultura patriarcal trasformada en industria comercial» (2); y más adelante, al exponer el aumento progresivo de las condiciones de la agricultura moderna, termina oponiéndose á toda la escuela clásica, porque olvidaba el ver que las instituciones económicas sólo podían comprenderse como categorías históricas (3). En otro pasaje sostiene que la moneda por sí misma no es una cosa, sino una relación social, y que esta relación corresponde á una forma definida de producción, precisamente lo mismo que el cambio entre los individuos (4). Por último, al analizar la esencia del maquinismo y la importancia histórica del principio de la división del trabajo, Marx nos dice que «las máquinas no son más categoría económica que el buey que arrastra el arado. Son una fuerza productiva. El taller moderno, que descansa en la aplicación de las máquinas, es una relación social de producción, una categoría económica» (5). En resumen,

la vida social, en todo tiempo, es el resultado de una evolución económica.

En el famoso *Manifiesto del partido comunista* (1), que apareció el año siguiente, encontramos los supuestos, más bien que la exposición directa del principio. Más adelante, al describir cómo el sistema corporativo de la industria dió origen al moderno sistema industrial, basado sobre el mercado universal y la revolución en la producción industrial, Marx indica que la *bourgeoisie*, al cambiar los métodos de producción, altera con ello el carácter total de la sociedad, y sustituye al feudalismo con las modernas condiciones. Hoy día esto es una verdad corriente; pero por el tiempo en que el *Manifiesto* aparecía era una novedad y una concepción sorprendente. Por desgracia, la idea estaba tan enmarañadamente entrelazada con la particular explicación socialista de Marx de los efectos del maquinismo, de la función del capital y del próximo cataclismo de la sociedad, que no causó sino una ligera impresión.

En los años siguientes, Marx hizo varias aplicaciones de su teoría. En 1849, publicó una serie de artículos sobre *Trabajo, Salario y Capital*, en el curso de los cuales expuso la razón del cambio de la esclavitud á la servidumbre y al sistema de los salarios, sentando otra vez el principio de que todas las relaciones de la sociedad dependen de los cambios en la vida económica, y más particularmente de las formas de producción. Así nos dice que:

«Con el cambio en las relaciones sociales, esto es, en las relaciones sociales de producción, mediante las cuales el individuo produce, y con la alteración y desarrollo de los medios materiales de producción, las facultades productoras se trasforman también. Las relaciones de producción colectivamente constituyen aquellas relaciones sociales que llamamos sociedad: una sociedad con grados definidos de desenvolvimiento histórico... La sociedad antigua, la sociedad fe-

des machines, est un rapport social de production, une catégorie économique». — *Misère de la Philosophie*, pág. 128.

(1) *Manifest der Kommunistischen Partie* (London, 1848), páginas 4-7.

(1) «N'es-ce pas dire assez que le mode de production, les rapports dans lesquels les forces productives se développent, ne sont rien moins que des lois éternelles, mais qu'ils correspondent à un développement déterminé des hommes et de leurs forces productives, et qu'un changement survenu dans les forces productives des hommes amène nécessairement un changement dans les rapports de production». Ibid., pág. 115; cf. páginas 152-177.

(2) «La rente, dans le sens de Ricardo, c'est l'agriculture patriarcal transformée en industrie commerciale, le capital industriel appliqué à la terre, la bourgeoisie des villes transplantée dans les campagnes». — *Misère de la Philosophie*, pág. 159.

(3) «Ricardo, après avoir supposé la production bourgeoise comme nécessaire pour déterminer la rente, l'applique néanmoins à la propriété foncière de toutes les époques et de tous les pays. Ces sont là les errements de tous les économistes qui représentent les rapports de la production bourgeoise comme des catégories éternelles». Ibid., pág. 160.

(4) «La monnaie, ce n'est pas une chose, c'est un rapport social... Ce rapport est un anneau et comme tel, intimement lié à tout l'enchaînement des autres rapports économiques... Ce rapport correspond à un mode de production déterminé, ni plus ni moins que l'échange individuel». Ibid., página 64.

(5) «Les machines ne sont plus une catégorie économique que ne saurait être le bœuf que traîne la charrue. Les machines ne sont qu'une force productive. L'atelier moderne, qui repose sur l'application

dal, la sociedad burguesa, son simples ejemplos de este resultado colectivo de las complejas relaciones de producción, cada una de las cuales señala una importante etapa en el desenvolvimiento histórico de la humanidad» (1).

En una serie de artículos publicados en 1850, sobre *La lucha de clases en Francia de 1848 á 1850*, Marx hace el primer intento para aplicar su principio á una situación política existente (2). Intenta mostrar que la gran crisis de 1847 fué la causa real de la revolución de Febrero, y que la reacción económica de 1849 y 1850 fué la base de la reacción política por todo el Continente. Continuaba su labor en 1852, con otro artículo sobre *El dieciocho Brumario*, donde intentaba poner al descubierto los fundamentos económicos del *coup d'État* en Francia, y mostrar que el Imperio dependía realmente de los pequeños agricultores ó paisanos, que habían venido á ser conservadores en vez de revolucionarios (3). En este trabajo es donde encontramos el interesante fragmento de psicología social, según el cual, los ideales de la vida, lo mismo que los de cualquier individuo, por eminente que sea, dependen de causas sociales y económicas. Marx nos dice que:

«Sobre las varias formas de propiedad, sobre las condiciones de la existencia social, elévase una completa superestructura de sensaciones, de ilusiones, de modos de pensar y aspectos de la vida, varios y específicamente formados. Todas las clases son adaptadas

(1) «Lohnarbeit und Kapital», *Neue Rheinische Zeitung, Politischökonomische Revue*, redigiert von Karl Marx, April, 1849. Se trata de una serie de conferencias que Marx dió en 1847 en Bruselas para una unión del trabajo. Han sido recientemente traducidas por J. L. Joynes y publicadas en folleto con el título de *Wage-Labor and Capital* (London, 1897).

(2) Estos artículos aparecieron, con el simple título «1848-1849», en la *Neue Rheinische Zeitung*, 1850. No vieron la luz en folleto hasta 1895, cuando Engels los publicó con el título de *Die Klassenkämpfe in Frankreich, 1848 bis 1850*.

(3) «Der Achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte», constituye el segundo número de una Revista mensual de política, llamada *Die Revolution*, publicada en Nueva York, en 1852, por José Weydemeyer. Fué reimpresso en folleto aparte por Marx en 1869. Se publicó una tercera edición económica en 1885.

y moldeadas según sus cimientos materiales y sus correspondientes relaciones sociales. El individuo en quien ellas convergen, al través de la tradición y de la educación, es capaz de imaginar que constituye la causa real determinada y el punto de partida de su acción» (1).

En otro pasaje sostiene que «los hombres hacen su propia historia; pero no según su propio acuerdo y bajo las condiciones por ellos mismos elegidas, sino según aquellas que les han sido dadas y transmitidas. La tradición de las generaciones muertas pesa como una montaña sobre el cerebro de los vivos» (2).

Durante los primeros años, después del 50, debido á las instancias de Mr. Charles A. Dana, Marx se obligó á escribir una serie de artículos para la *Tribune*, de Nueva York, que, bajo la dirección de Horacio Greelay, dedicaba considerable atención al movimiento socialista fourierista de los Estados Unidos. En estos artículos (3), que aparecieron en inglés, durante un período de unos 8 años, algunos de ellos en forma anónima, como editoriales de la *Tribune*, Marx discutía la política ge-

(1) «Auf den verschiedenen Formen des Eigenthums, auf den sozialen Existenzbedingungen, erhebt sich ein ganzer Ueberbau verschiedener und eigenthümlich gestalteter Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen. Die ganze Klasse schafft und gestaltet sie aus ihren materiellen Grundlagen heraus und aus den entsprechenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Das einzelne Individuum, dem sie durch Tradition und Erziehung zufließen, kann sich einbilden, dass sie die eigentlichen Bestimmungsgründe und den Ausgangspunkt seines Handelns bilden».—Ob. cit., 2.<sup>a</sup> edic., página 26.

(2) «Die Menschen machen ihr eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter gegebenen und überlieferten Umständen. Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirn der Lebenden».—Ob. cit., 2.<sup>a</sup> edición, página 26.

(3) Estos artículos han sido recientemente reunidos y publicados en forma de libro. Los artículos de 1851-52 han aparecido con el título *Revolution and Counter Revolution, or Germany in 1848*, by Karl Marx. Editado por Eleanor Marx Aveling, Londres, 1896. Las cartas de 1853-56 se titulan: *The Eastern Question, a Reprint of Letters written 1853-56, dealing with the Events of the Crimean War*, by Karl Marx. Publicado este libro por Eleanor Marx Aveling y Edward Aveling, Londres, 1897.

neral del Continente europeo, á la luz de su teoría económica, y contribuía, en no pequeña medida, á la ilustración del público americano. No fué, sin embargo, hasta la aparición, en 1859, de su primera obra, verdaderamente científica, *Contribuciones á la crítica de la Economía política*, cuando Marx intentó resumir su doctrina de la interpretación económica, y puso de manifiesto cómo ésta le inducía á emprender un análisis de la moderna sociedad industrial. Nos dice que su «investigación le llevó á pensar que las relaciones jurídicas, lo mismo que las formas políticas, no pueden comprenderse por sí mismas como el resultado del llamado progreso general de la mente humana, sino que estas formas tienen sus raíces en las condiciones materiales de la vida... En la producción social de su existencia diaria, los hombres entran en una serie de relaciones definidas, independientes de su propia voluntad, que son, al mismo tiempo, necesarias, determinadas. Estas relaciones de producción corresponden á un cierto grado de desarrollo en sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad—la base real sobre la cual se levanta el edificio jurídico y político y al cual corresponden formas definidas de la conciencia social. El modo de producción de la vida material determina, de una manera general, el proceso de la vida social política y espiritual (1).

(1) «Meine Untersuchung mündete in dem Ergebniss, dass Rechtsverhältnisse wie Staatsformen, weder aus sich selbst zu begreifen sind, noch aus der sogenannten allgemeiner Entwicklung des menschlichen Geistes, sondern vielmehr in den materiellen Lebensverhältnissen wurzeln... In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, nothwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktionskräfte entsprechen. Die Gesammtheit diesser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Ueberbau erhebt, und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewusstseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den socialen, politischen und geistigen Lebensprozess überhaupt». — *Zur Kritik der Politischen Oekonomie*, Erstes (1859), páginas IV, V.

Y, más adelante, al hablar de los períodos en que las viejas fuerzas están temporalmente en lucha con las nuevas, Marx dice:

«Con la alteración en las bases económicas, la total inmensa superestructura se trasforma más ó menos rápidamente. Considerando siempre estos cambios, debemos distinguir entre la transformación material en las condiciones económicas de la producción que la ciencia natural nos enseña, y las jurídicas, políticas, religiosas, estéticas ó filosóficas; en suma, las formas ideológicas, en las cuales los hombres llegan á tener conciencia de este conflicto y á explicárselo» (1).

En su gran obra sobre *El Capital*, publicada 8 años después, Marx no formula esta ley, si bien continuamente la presupone. Aun cuando el capítulo final contiene algo interesante sobre la historia económica de Inglaterra desde el siglo xvi, Marx refiere la discusión al estudio de los resultados económicos más bien que á las más extensas consecuencias sociales ó políticas. En cierto modo, por esta razón, y en parte, porque el público en general no distinguía entre su examen histórico y su análisis socialista de la sociedad industrial existente, la idea de la historia de Marx no tuvo en un principio sino muy ligera influencia fuera de los círculos socialistas. Más adelante, cuando sus primeras obras fueron estudiadas con mayor cuidado, los jóvenes marxistas señalaron la importancia real del principio histórico. Pero únicamente á la publicación del tercer volumen de *El Capital*, en 1894, 11 años después de la muerte de Marx, fué cuando, con su riqueza de interpretación histórica, los escritores del continente hicieron resaltar la importancia de la teoría; y sólo á partir de esta época se ha difundido la acalorada controversia por

(1) «In der Betrachtung solcher Umwälzungen muss man stets unterscheiden zwischen der materiellen naturwissenschaftlich treu zu konstatirenden Umwälzung in den ökonomischen Produktionsbedingungen und den juristischen, politischen, religiösen, künstlerischen oder philosophischen, kurz ideologischen Formen, worin sich die Menschen dieses Konflikts bewusst werden und ihn ausfechten.» *Zur Kritik der Politischen Oekonomie*, Erstes Heft (1859), pág. 5.

todo el mundo científico (1). Por lo que respecta al público de lengua inglesa, como no habían sido traducidas ninguna de las primeras obras de 1847 ó 1859 ni los últimos volúmenes de *El Capital*, no tuvo sino pocas ocasiones de penetrar en la significación real de la teoría de Marx ó de sus corolarios.

En el primer volumen de *El Capital*, el único pasaje en que Marx se refiere de un modo directo á su teoría fundamental, es en una nota (2). Compara allí su teoría con la de Darwin, insistiendo en que se basa tan sólo en el método realmente materialista:

«Una historia crítica de la tecnología debería mostrar cuán pocas invenciones habidas en el siglo XVIII son obra de un individuo en particular. Hasta ahora, este libro aún no ha sido hecho. Darwin nos ha interesado en la historia de la tecnología de la Naturaleza, esto es, en la formación de los órganos de las plantas y de los animales, órganos que sirven como instrumentos de producción para el sostenimiento de su vida. ¿No es digna de igual atención la historia de los órganos productivos del hombre, de los órganos que son la base material de toda la organización social? ¿Y no sería fácil compilar tal historia, ya que, como dice Vico, la historia humana se diferencia de la Historia natural en esto: que hemos hecho la primera, pero no la última? La tecnología descubre la manera de proceder el hombre respecto de la Naturaleza, el proceso de la producción por el cual aquél mantiene su vida, señalando también por tal modo cómo se forman sus relaciones sociales y las concepciones mentales que de ellas fluyen. Toda historia de una religión que prescinde de estas bases materiales, carece de crítica. Es, en realidad, mucho más fácil descubrir por el análisis la esencia terrena de las creaciones místicas de la religión que, por el contrario, desenvolver, á partir de las actuales relaciones de la vida, las formas celestes correspondientes de aquellas relaciones. Este último es el único método materialista y, por tanto, el

(1) En los círculos socialistas, la controversia puede decirse que parte de 1890, cuando el asunto fué tratado en la discusión del programa del partido social democrático en Alemania.

(2) *Capital* (trad. ingl.) II, pág. 367, nota I.

único método científico. Los puntos débiles del materialismo abstracto de la ciencia natural, materialismo que prescinde de la historia y de su proceso, son evidentes en las concepciones ideológicas abstractas de sus representantes, cuando se aventuraron á ir más allá de los límites de su propia especialidad.»

En el tercer volumen de *El Capital* es donde Marx nos ofrece una exposición definida de su teoría, con algunas determinaciones necesarias, que son parcialmente responsables de las objeciones hechas á la misma. Con el siguiente extracto daremos fin á esta serie de citas (1).

«En la relación inmediata del dueño de las condiciones de la producción con los productores inmediatos—relación cuyas formas corresponden siempre naturalmente á un estado dado en los métodos y condiciones del trabajo, y, por tanto, á su productividad social—, es donde encontramos el secreto íntimo, las bases recónditas de toda la estructura social y también de las formas políticas... Esto no impide que estas mismas bases económicas, en todo lo que tienen de esencial, muestren en la vida una infinidad de variaciones y grados, debidos á distintos hechos empíricos, condiciones naturales, relaciones de raza y á un sinnúmero de influencias históricas externas—todo lo cual tan sólo puede comprenderse mediante un análisis de estas condiciones, según la misma experiencia las revela.»

(1) Es ist jedesmal das unmittelbare Verhältniss der Eigenthümer des Produktionsbedingungen zu den unmittelbaren Producenten—ein Verhältniss, dessen jedesmalige Form stets naturgemäss einer bestimmten Entwicklungsstufe der Art und Weise der Arbeit, und daher ihrer gesellschaftlichen Produktivkraft entspricht—worin wir das innerste Geheimniss, die verborgene Grundlage der ganzen gesellschaftlichen Konstruktion, und daher auch die politische Form der Souveränitäts—und Abhängigkeitsverhältnisse, kurz, der jedesmaligen specifischen Staatsform finden. Dies hindert nicht, dass dieselbe ökonomische Basis—dieselbe den Hauptbedingungen nach—durch zahllos verschiedene empirische Umstände, Naturbedingungen, Racenverhältnisse, von aussen wirkende geschichtlichen Einflüsse u. s. w. unendliche Variationen und Abstufungen in der Erscheinung zeigen kann, die nur durch Analyse dieser empirisch gegebenen Umstände zu begreifen sind». *Das Kapital*, III, 2, páginas 324, 325.