

BOLETIN

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 solo 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.)

Hotel de la Institución.—Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la Institución, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 0,50. Se publica dos veces 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 XIV.

MADRID 30 DE SEPTIEMBRE DE 1890.

NÚM. 327.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

La enseñanza de la lectura y de la ortografía, por *M. A. Sluys*.—La enseñanza de la historia, por *D. Rafael Altamira*.

ENCICLOPEDIA.

Los niños, por *Doña C. Arenal*.—La palabra «República» en los Pirineos occidentales, por el *Rev. Wentworth Webster*.

INSTITUCIÓN.

Cuadro demostrativo de los ingresos y gastos por totales y años, en la Institución Libre de Enseñanza, desde su fundación hasta 30 de Junio de 1890.—Correspondencia.

PEDAGOGÍA.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Y DE LA ORTOGRAFÍA,

por el *Prof. M. A. Sluys*,

Director de la Escuela Normal de Bruselas (1).

(Continuación.)

VII. *Orden en la enseñanza de los elementos*.—Los niños no aprenden á pronunciar todos los elementos fonéticos de una vez. Hay grandes diferencias entre ellos en cuanto á la aptitud que tienen para la adquisición del lenguaje articulado. Pero, en general, siguen una cierta marcha progresiva que no es el orden alfabético. Según las observaciones que he hecho en este sentido sobre muchos niños, la adquisición tiene las más veces por punto de partida la vocal *a*, después de la cual vienen los sonidos puros *u*, *o*, etc.

Siguen los diptongos y las nasales. En cuanto á las articulaciones, no son las consonantes continuas las que abren la marcha; las explosivas *p*, *t*, *k*, aparecen primero. *Papa*

tata, tonton, toto, pipi, poupée, baba, bobo, caca, etc., son los tipos de las primeras combinaciones. Las sibilantes: *s*, *f*, *ch*, *v*, *z*, *j*, vienen en seguida, así como la líquida *l*; las *mouillées*: *gu*, *il*, *ill*, cierran la serie. La semi-consonante *m* aparece á menudo muy pronto (*maman, mère*). Las articulaciones compuestas presentan dificultades reales de pronunciación. Los niños pequeños no llegan á ellas fácilmente. Tienen una tendencia á intercalar una vocal entre las consonantes que se suceden: *feleur* por *fleur*, *aimabel* por *aimable*, ó á descomponerlas; *es-pectacle* por *spectacle*, *es-tation*, etc., ó bien suprimen la segunda consonante y dicen: *aimab'*, *vénéral*, *cerc'* (*cercle*), *aig'* (*aigle*), etc.

Cuando se empieza á enseñar á leer á los niños, hacia la edad de seis años, conviene comenzar por conocer exactamente la pronunciación de los alumnos. Se encontrará así, sobre todo en las escuelas populares, que muchos de entre ellos pronuncian incorrectamente sonidos y articulaciones, que los hay que no poseen todavía ciertas consonantes ó vocales y que un cierto número balbucean, cecean ó tartamudean.

El maestro, guiado por una clasificación natural de los elementos del lenguaje, hará bien, después de haber examinado á sus alumnos, en tener en cuenta sus defectos de pronunciación, de manera que esté constantemente en la enseñanza atento á la corrección de su lenguaje.

Los autores están lejos de hallarse conformes sobre el orden de los sonidos y las articulaciones, que se debe seguir en la enseñanza de la lectura elemental. Unos comienzan por *i*, *u*, *n*, *m*, subordinando la pronunciación á la forma gráfica. Ahora bien, haciendo ejercicios de dibujo y de escritura preparatorios, no hay por que cuidarse del orden de los elementos gráficos desde que se emprenden los ejercicios de lectura propiamente dicha.

Otros, después de haber enseñado las vocales *i*, *u*, *o*, *a*, *e*, *è*, etc., presentan las consonantes sibilantes *f*, *s* ó la vibrante *r*, porque son sostenidas, y piensan que con este título han de ser las más fáciles de pronunciar y en-

(1) Véase el número 323 del BOLETÍN.

lazar con respecto á la vocal que sigue. Pero las palabras cuya inicial es una explosiva (*p, t, c,*) son más fáciles de pronunciar clara y correctamente, porque son las primeras que el niño ha pronunciado sin gran dificultad. Nosotros pensamos que vale más comenzar por los grupos naturales: *p, t, c (k)—f, s, ch—b, d, g,—v, z, j—l—m—n—r—gn—il, ill*—de manera que se organice, al mismo tiempo que se enseña á leer, un curso regular, sistemático de pronunciación.

Admitimos, sin embargo, que con niños que hablan correcta y fácilmente, puede dar buenos resultados otro orden.

Con los sordo-mudos, este orden fisiológico se impone. Para formarse en el arte de enseñar la lectura elemental á los que oyen y hablan, no hay mejor iniciación que el estudio del método oral aplicado á los sordo-mudos. Enseñando á hablar á estos enfermos, es como se da una buena cuenta de todas las condiciones de la adquisición del lenguaje, de la sucesión y de la filiación de las articulaciones y de los sonidos.

VIII.—*Orden que se ha de seguir en la enseñanza de la lectura elemental.*—Aplicando los principios establecidos en los párrafos precedentes, pensamos que la enseñanza de la lectura elemental debe estar organizada, para tener una verdadera eficacia, de la manera siguiente:

1.º Cuando los niños llegan á la escuela primaria, hacia la edad de 6 años (1), el profesor comienza por examinarlos atentamente y notar sus defectos de pronunciación. En el curso de la enseñanza de la lectura, tendrá un particular cuidado de aquellos que pronuncian mal ciertas vocales ó consonantes, así como de los que tartamudean, cecean, etc.

2.º La enseñanza de la lectura debe constituir un curso de pronunciación correcta. Por este motivo, y además, por otros que han sido expuestos, las vocales y las consonantes deben ser pronunciadas *puramente*, como se presentan en las palabras. No se enseñarán, por tanto, los *nombres* de las letras: se hará, sencillamente, emitir los sonidos que representan.

3.º Los primeros días (una ó dos sema-

(1) Aunque no sea difícil enseñar á leer á niños de 4 ó 5 años, creemos que no debe hacerse. Esta enseñanza exige una tensión intelectual, un trabajo de memoria y de reflexión bastante intenso, al cual no hay que someter á los niños de corta edad, harto predispuestos á las enfermedades cerebrales, especialmente la meningitis. Por lo demás, los niños pequeños no pueden sacar ningún provecho del conocimiento de la lectura. Si tuviéramos la instrucción obligatoria, de manera que se conservase á los niños en la escuela hasta los 14 años, yo propondría retardar hasta el séptimo ó el octavo el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Desgraciadamente, los niños de las clases populares dejan, en su mayoría, la escuela antes de la edad de 11 años. Hay, pues, necesidad de apresurar la enseñanza de las materias experimentales, como la lectura y la escritura.

nas) estarán consagrados á ejercicios repetidos de dibujo á pulso, preparatorios para la escritura:

a). Actitud del cuerpo para escribir: el tronco vertical y erguido (1); los dos muslos, apoyados sobre el asiento; las piernas ligeramente separadas; los pies sobre el suelo, abiertos á lo menos 45º; los dos antebrazos sobre el pupitre; la mano derecha, teniendo el lápiz ó el pizarrín colocado frente al medio del pecho; los dedos de la mano izquierda, apoyados sobre el borde del cuaderno ó de la pizarra (2); la cabeza ligeramente inclinada hacia adelante, pero no á derecha ni á izquierda.

b). Trazado de líneas rectas: de derecha á izquierda, de arriba á abajo. Estos trazados deben ser hechos al principio por el maestro, en el encerado y después ejecutados *vivamente* por los alumnos, que los reproducirán cierto número de veces.

c). Trazado de *líneas oblicuas* en el sentido de la inclinación de la letra. Esta inclinación debe ser tan suave como sea posible. M. Dierckx la reduce á 11º sobre la normal. Podría suprimirse, haciendo la letra derecha como los caracteres de imprenta. Las grandes inclinaciones hacen difíciles de leer las letras, y obligan al cuerpo á tomar una posición muy anormal, que produce desviaciones de las vértebras.

d). Trazado de curvas semejantes á las que entran en los elementos de las letras *i, u, n, m, v, w*, etc. (Una curva abajo, una curva arriba, una curva doble.)

e). Trazado de la línea oval, elemento de la letra *o*.

f). Trazado de lazos, elementos de las letras *j, g, b, f*, etc.

g). Trazado de líneas onduladas, elementos de *z, s*.

h). Trazado *rápido, ligero y continuo* de líneas espirales y otras, para habituar al mecanismo de la escritura corriente.

Este programa de ejercicios preliminares se encontrará desarrollado más completamente en el método de escritura belga de M. Diereckx.

Los trazados se hacen sin haber enseñado los nombres de las letras. Son únicamente ejercicios gráficos que preceden á la enseñanza de la *lectura por la escritura*.

(1) Recomendar á los alumnos que no dejen caer el tronco, costumbre que toman fácilmente si no se les vigila de cerca. De la misma manera, el pecho no puede estar apoyado contra el borde del pupitre.

(2) La pizarra tiene graves inconvenientes que deberían producir su prohibición. Si está fija en la tablilla del pupitre, no permite siempre al alumno colocarse cómodamente para escribir; el pizarrín es duro, embastece la mano; el trazado carece de precisión y fatiga la vista; el pizarrín se quiebra fácilmente, y los niños escriben con cabos demasiados cortos, etc., etc. Desgraciadamente, por consideraciones de economía, la pizarra no desaparecerá tan pronto de las escuelas populares.

4.º Una vez que los alumnos sepan manejar el lápiz ó el pizarrín con cierta facilidad, se emprenden los ejercicios de lectura por el análisis de las palabras normales. Cada elemento de la lectura—vocal ó consonante—se enseña por medio de una *palabra normal*.

La elección de una palabra normal está sometida á las condiciones siguientes:

a). Expresar una noción que los niños posean ó que es fácil inculcarles *intuitivamente*.

b). Ser, *en lo posible*, de una sílaba.

c). No comprender, hasta donde sea posible, más que un elemento fonético desconocido.

Estas dos últimas condiciones no son siempre fáciles de realizar, especialmente en la lengua francesa.

5.º Análisis oral de la palabra normal.

a) Descomposición en sílabas: *pa... pa, é... pi*, etc.;

b) Descomposición de cada sílaba en elementos fonéticos: *pa=p... a*.

6.º El profesor escribe la palabra en grandes caracteres en el encerado.

Mientras el maestro escribe, los alumnos seguirán, teniendo en la mano derecha el lápiz ó el pizarrín, los movimientos que hace al trazar las letras; en otros términos, deben trazar *en el aire* las mismas formas gráficas.

A primera vista, este ejercicio parece sin importancia, y quizá lo creerán ridículo y altamente reprehensible aquellos cuyo ideal es una clase de alumnos inmóviles como estatuas. Es sin embargo excelente, porque conduce directamente al fin, que es atraer la atención de los alumnos sobre las formas de las letras y enseñarlos á reproducirlas. Siguiendo así los movimientos del maestro que escribe, el alumno *observa* con *dos* sentidos, la vista y el sentido muscular, todos los elementos de cada letra, y adquiere cierta facilidad para reproducirlos. En efecto, el niño conoce mejor las formas que ha observado con dos sentidos que las que no ha observado más que con uno solo; en segundo lugar, cuando un movimiento cualquiera ha sido ejecutado una vez, el organismo lo reproduce más fácilmente; esta es ley del hábito que trasforma poco á poco los movimientos voluntarios en movimientos reflejos.

7.º La palabra escrita en el encerado es analizada. El maestro hace reconocer y pronunciar los elementos ya sabidos; así, en la palabra *pic* los alumnos reconocen el sonido *pi* ya estudiado; su atención es atraída sobre la forma *c* que representa la articulación inicial de la palabra *pic*, analizada ya oralmente. Se pondrá esta letra muy de relieve:

pic
pi... c
c

8.º El maestro hace analizar la forma de la letra y luego la hace escribir un cierto número de veces.

9.º Después de este ejercicio de escritura, el profesor escribe en el encerado una serie de palabras formadas de elementos conocidos, y las hace leer. Este es un ejercicio de síntesis: los alumnos combinan las articulaciones y los sonidos que reconocen en las palabras escritas.

10.º Por último, estas palabras son dictadas á los alumnos. Este es un doble ejercicio de análisis y síntesis: los alumnos analizan al principio mentalmente las palabras dictadas, y después escriben sucesivamente sus elementos.

No se pasa á un nuevo elemento de lectura, sino cuando hay seguridad de que los alumnos saben reproducir correctamente al dictado las palabras estudiadas.

Tal es, en resumen, la marcha que preconizamos para la enseñanza elemental de la lectura.

Mantiene juntas de una manera sólida, ramas que por su esencia están íntimamente unidas: la *palabra*, la *lectura*, la *escritura*, la *ortografía*, y que pierden mucho al ser separadas. La asociación del pensamiento, de la palabra pronunciada, y de la palabra escrita, constituye realmente el conocimiento de la lengua. Estableciendo esta asociación desde el principio de la enseñanza, se da al estudio de la lengua materna su verdadera base.

(Concluirá.)

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,

por D. Rafael Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico.

(Continuación) (I).

La Escuela práctica de estudios superiores (*École pratique des hautes études*) fué creada en 1868, por el entonces ministro M. Duruy, con un propósito reformista sabiamente entendido. Al hablar de la Facultad de Letras, dije algo acerca de su estado antes de las reformas, y de la necesidad á que respondió la creación de centros especiales de enseñanza, como la Escuela á que ahora me refiero. El mismo M. Duruy explicó el carácter del nuevo centro en las siguientes frases que se le atribuyen:

«La Facultad (de Letras) es una pared vieja para cuya destrucción no tengo la fuerza necesaria; pero siembro en una de sus grietas la Escuela práctica, y espero que las raíces de esta planta joven se extenderán por

(I) Véase el número anterior del BOLETIN.

todos los huecos y acabarán por arruinar la pared vieja.»

Aparte de esta intención reformista—cuyo procedimiento es el obligado siempre que se quiere modificar de un modo radical la vida y funciones de los organismos viejos—la Escuela de estudios superiores tenía y tiene propio valor en su mismo fin, y responde á una necesidad real y constante, independiente de la circunstancial que le dió origen.

El fin pedagógico de la Escuela es «inculcar los métodos puramente científicos y solicitar el trabajo personal de los alumnos.» Consta hoy de cinco secciones: 1.^a Ciencias matemáticas; 2.^a Ciencias físico-químicas; 3.^a Ciencias naturales; 4.^a Ciencias históricas y filológicas; 5.^a Ciencias religiosas (recientemente creada).

Respecto de la de Ciencias históricas, que es la que importa á nuestro propósito, decía M. Duruy en las *Circulares* publicadas con motivo de la creación de la Escuela:

«En punto á filología, nuestras Facultades no enseñan más que las lenguas clásicas; y de historia, solo la historia general de la Antigüedad, la Edad Media y los tiempos modernos... El reglamento acordado para esta sección, indica los diversos trabajos de arqueología, lingüística, epigrafía, paleografía, filología comparada, gramática general, historia crítica, etc., que han de emprenderse bajo la dirección de profesores competentes.»

El reglamento dice que la sección de Ciencias históricas y filológicas está destinada á educar en la técnica de las principales ramas de estudios que no formen parte del programa universitario, y que no figuren tampoco en el de la Escuela de Letras, á saber: 1.^o Mitología é historia del arte antiguo, en sus diferentes relaciones con los monumentos arquitectónicos y artes figuradas; 2.^o Epigrafía griega y latina; 3.^o Paleografía griega y latina, estudiada en vista de la restitución de los textos defectuosos y de la crítica de los manuscritos de los autores clásicos; 4.^o Filología comparada, en sus relaciones con las lenguas clásicas y con las antiguas ó modernas de todos los pueblos; 5.^o Lenguas orientales antiguas, y las que aún se usan en las diferentes comarcas de Asia, estudiadas desde el punto de vista filológico; 6.^o Historia política, moral y económica de las naciones, fundada sobre el estudio é investigación de documentos inéditos, la crítica de los ya conocidos, y los datos que suministran la geografía y la estadística (1).

Actualmente, forman el programa de la sección 20 materias, que equivalen á un número mayor de clases. Así, por ejemplo, en el grupo llamado especialmente de *Historia*, se

comprenden *seis* clases, cada una de ellas con distinto asunto, según veremos. El número de profesores (titulares y *maîtres de conférences*) es de 37, distribuidos de este modo: Filología y antigüedades griegas, cinco; Filología y antigüedades romanas, cuatro; Historia de la filología clásica, uno; Lengua neogriega, uno; Historia, siete; Geografía histórica de Francia, uno; Gramática comparada, dos; Lenguas y literaturas célticas, uno; Lenguas neolatinas, tres; Sanscrito, uno; Zendo, uno; Lenguas semíticas, dos; Hebreo, caldeo y siríaco, uno; Hebreo rabínico, uno; Arabe, uno; Lenguas etiope-himaritanas y lenguas turanias, uno; Arqueología oriental, uno; Filología y antigüedades egipcias, dos; Psicología (clase complementaria), uno. Con este programa, y los métodos especiales de la Escuela, bien puede afirmarse que esta es, en Francia, el centro que atiende de un modo más elevado á la educación de los futuros historiadores.

Para ser admitido como alumno, no se requiere condición determinada de edad, grado académico ó ciudadanía. Basta llenar una especie de hoja de inscripción que se facilita en la secretaría, y en la cual se hacen constar los nombres, profesión, nacionalidad, obras publicadas (si las tuviere) y clases á que desea asistir el solicitante. Generalmente, los alumnos pertenecen á la Facultad de Letras, á la de Derecho y á la Escuela Normal. Son frecuentes los extranjeros.

La Escuela expide certificados de estudios y diplomas, á los alumnos que los solicitan. El período de estudios dura, teóricamente, tres años, empezando el curso en 1.^o de Noviembre y concluyendo en 15 de Julio; pero los alumnos alargan todo lo que pueden su asistencia á las clases, y á veces han hecho verdaderos sacrificios para continuar aprovechando la educación científica que en ellas se adquiere (1). El número de alumnos no es muy grande, lo cual se explica muy bien por el carácter y la especialidad del trabajo.

La metodología que se sigue en las clases de Historia puede caracterizarse diciendo que es, con ligeras variantes, la propia de los seminarios alemanes. Comprende, en resumen, los siguientes ejercicios y medios de educación (2):

1.^o Asistencia á las clases de varios establecimientos de enseñanza superior, según las indicaciones de los profesores; cada alumno deberá redactar un análisis de las lecciones, para presentarlo luego á su profesor, que es el encargado de la crítica de este trabajo.

2.^o Visitas frecuentes á los Museos y colecciones de antigüedades, con el fin de hacer estudios sobre los objetos mismos. Las notas

(1) Ver, *Programme des conditions d'admission à l'École pratique des hautes études*, Paris, Delalain.

(1) Frédéricq, *loc. cit.*

(2) M. D'Ocagne, *ob. cit.*, pág. 286.

recogidas á este propósito se someterán al Comité de inspección (*Comité de surveillance*) de la Escuela, ó al profesor que este designe.

3.º Visita y estudio de las Bibliotecas, con objeto de transcribir ó cotejar manuscritos y ejecutar trabajos bibliográficos, ó investigaciones sobre un asunto especial de historia política, literaria ó filosófica.

4.º Ejercicios y trabajos de filología comparada, hechos sobre el conjunto de documentos existentes acerca de una lengua ó familia de lenguas, y según las indicaciones del citado Comité ó de un profesor delegado.

5.º Viajes al extranjero, principalmente á Alemania é Italia, con objeto de visitar los Museos, estudiar inscripciones, manuscritos ó archivos, y asistir á las clases de los profesores más eminentes en el orden de estudios á que el alumno se consagra.

6.º Estudios especiales y ejercicios privados sobre temas elegidos por los alumnos, previo acuerdo con el Comité de inspección.

Cada tres meses, los alumnos entregan á este Comité los trabajos que han concluido y nota del estado en que tienen los restantes. En el caso de un viaje científico al extranjero, deberán remitir, también al fin de cada trimestre, un informe sucinto acerca de la marcha y orden de sus estudios.

Hay, además, una especie de examen para la obtención del diploma de alumno, en el cual debe presentarse una Memoria sobre un tema de historia ó de filología. Este diploma pone al alumno en condiciones de ser incorporado á la sección, á título de profesor auxiliar, que diríamos, encargándole que explique lecciones complementarias. Las Memorias admitidas se imprimen en la llamada *Biblioteca de la Escuela práctica de estudios superiores*, colección destinada á publicar los trabajos colectivos de las clases y los particulares de profesores ó alumnos. También se insertan traducciones de libros extranjeros notables, v. gr., de Mommsen, Max Muller, Curtius, Sohm, etc.

Esta Biblioteca, fundada en 1869, goza hoy de una elevada reputación científica. La Escuela publica también *Memorias* anuales, en que va consignada la marcha y estado de los trabajos que se hacen en cada curso.

Para la realización de todo este programa, cuenta la Escuela, aparte del presupuesto que le concede el Estado, con una pensión de 12.000 francos que da el Ayuntamiento de París y que se destina á pensiones de estudios en el extranjero ó en los archivos y bibliotecas de Francia. En la época de mi visita á la Escuela, la mayor parte de los alumnos de algunas clases estaban de viaje, con objeto de examinar diferentes archivos y recoger notas. Los profesores suelen visitarles, para juzgar directamente del estado de sus trabajos y hacerles las indicaciones oportunas.

Viniendo ahora á la exposición del funcionamiento particular de las clases, trasladaré, antes de hablar de mi visita y de la impresión personal que recogí, lo que dice M. Frédéricq respecto de algunos profesores que ya no estaban en la Escuela en el pasado curso, ó á cuyas clases no he asistido.

M. Frédéricq asistió á las conferencias de los Sres. Monod, Thévenin, Giry, Longnon, Hanotaux, Roy, Rayet y Chatelain. Indicaré algo de los cuatro últimos.

M. Hanotaux estudiaba en 1882 las fuentes de la historia de Luís XIII y de las *Memorias* de Richelieu. Sus lecciones eran muy eruditas, especialmente en indicaciones bibliográficas, y de tono familiar y animado, dialogando con frecuencia el profesor y los discípulos para comunicarse sus mutuas observaciones. Los alumnos acudían también á M. Hanotaux en demanda de consejos y datos para las investigaciones particulares que deseaban emprender, seguros de encontrar en la respuesta un caudal riquísimo de referencias útiles.

El curso de M. Roy sobre las relaciones entre la Iglesia y el Estado en Francia, desde Clodoveo hasta San Luís, tenía el carácter de conferencia (muy erudita y profunda), limitándose los alumnos á tomar notas de la explicación.

El asunto de la clase de M. Rayet, era el libro V de la descripción de Grecia, por Pausanias. M. Frédéricq oyó á uno de los alumnos que, tradujo el capítulo XXIV ilustrándolo con explicaciones históricas y arqueológicas preparadas de antemano mediante numerosas notas. El punto de partida fué una inscripción que trae Pausanias, y cuyo original se ha encontrado recientemente. El alumno la escribió en el encerado, é hizo sobre ella gran número de reflexiones, conjeturas é indicaciones preciosas. Con ocasión de un pasaje en que el autor se refiere á Homero, M. Rayet leyó en la *Iliada*, comentándolo, el párrafo de referencia. «A propósito de un punto de topografía, hizo ver los mapas de la expedición de oficiales de la marina inglesa y de MM. Pottier y S. Reinach á Myrina y sus alrededores, añadiendo puntos de vista muy interesantes sobre la colonización griega en el Asia Menor, sobre los grandes juegos panhelénicos y sobre la fabricación de armas en la Grecia prehistórica. Este curso, tan sabio como atractivo, combinaba de un modo perfecto el trabajo personal del alumno con la ayuda vigilante y solícita del maestro (1).»

M. Chatelain explicaba elementos de paleografía latina, utilizando principalmente las grandes colecciones de láminas que ofrecen un conocimiento intuitivo y clarísimo del objeto, tales como la obra monumental de

(1) Frédéricq, *loc. cit.*

Leopoldo Délisle sobre los manuscritos de la Biblioteca Nacional de París, la *Universal Paleography*, de Silvestre, con hermosas cromo-litografías, y los dos libros de *Manuscritos con miniaturas* de las bibliotecas de Laon y Soissons, publicados por M. Ed. Fleury.

Hasta aquí lo que dice M. Frédériq. En mi viaje yo visité solamente las clases de los Sres. Monod, Giry, Thévenin, Longnon, Duchesne y Morel Fatio.

M. Monod, actual director adjunto en la Escuela, se ha ocupado este año del comentario y explicación de Orosio. El procedimiento seguido es el de una completa cooperación entre el profesor y sus alumnos, siendo estos, en realidad, quienes llevan la iniciativa en el trabajo, cuya crítica y complemento hace aquel; pero, á diferencia de lo que hemos visto en los seminarios alemanes, el profesor formula sus observaciones al compás de la lectura ó exposición que de sus investigaciones propias hacen los alumnos, interrumpiéndola, cuando lo cree necesario, para intercalar una nota, una corrección de fechas ó de nombres, una indicación bibliográfica, ó para pedir explicaciones sobre algún dato nuevo aportado por el alumno. De este modo, el trabajo se hace verdaderamente en común, aprovechando á todos y sugiriéndoles ideas que con frecuencia declaran en forma de preguntas, dando á la clase un tono muy familiar, y una animación y vida cuyos resultados educativos no pueden menos de ser excelentes.

El primer día que asistí á la clase de M. Monod, comenzó este explicando el punto de vista apologético desde el cual Orosio escribió su obra. Se refirió luego especialmente al capítulo que trata de Teodosio, enumerando todas las fuentes paganas y cristianas que deben tenerse en cuenta para completar, rectificar y hacer la crítica histórica de Orosio. M. Monod no se limitaba á citar nombres de autores y títulos de libros, dando así una bibliografía árida é inútil, sino que añadía con frecuencia detalles acerca de los escritores, de su vida é ideas políticas y religiosas, del carácter de sus libros, partes que de ellos conocemos, y lugar bibliográfico donde se encuentran; todo esto, dicho fácil y reposadamente, con tono sencillo y con una erudición asombrosa. Del trabajo de investigación que requiere semejante modo de dirigir la enseñanza, daban prueba las numerosas notas que Monod consultaba unas veces y otras leía, ampliando luego los datos con observaciones críticas.

Concluído este preliminar, uno de los alumnos leyó y tradujo un pasaje del texto, sobre el cual hizo en seguida un largo comentario, preparado con la consulta de muchas fuentes, y encaminado á completar ó aclarar los datos de Orosio, su cronología, y aun ciertas frases de interpretación dudosa ó que tienen muchas

acepciones. En las citas, indicaba siempre el libro y el capítulo ó fragmento á que correspondían, leyendo á veces traducciones de párrafos enteros. M. Monod intervenía de vez en cuando para corregir una fecha, añadir un detalle ó explicar una palabra. Los demás alumnos tomaban notas, y á menudo preguntaban también sobre algún pormenor que no resultaba del todo claro.

En los días siguientes, continuó el mismo procedimiento, haciendo los alumnos el comentario de otros pasajes, é interviniendo constantemente M. Monod, ya para contestar á las preguntas de aquellos, ya para añadir citas ó lecturas de párrafos, ó corregir algún detalle. De este modo, el trabajo de la clase resultaba ser, en realidad, un estudio comparado de fuentes relativas á los hechos de que habla Orosio, es decir, un verdadero trabajo de investigación, en que cada alumno pone todo su esfuerzo personal y lo trae, para su examen y crítica, como un elemento de la obra común, cuyo lazo de unión con los demás y con el sentido total de la obra misma, representa el profesor. La fraternidad científica es tan grande, y tan vivo el interés de los alumnos, que estos discuten sin rebozo, y al mismo tiempo sin pretensiones, con M. Monod, aduciendo textos y otros testimonios en favor de sus juicios respectivos. Fundamentalmente, este método es el que seguía el profesor Waitz en su seminario de Berlín, en el cual ha hecho M. Monod su aprendizaje; pero el ilustre profesor de la Escuela de estudios superiores, ha impreso á su cátedra un sello de originalidad procedente de sus condiciones especiales de historiador, y del carácter francés, en el cual son ingénitos el *savoir faire* y el arte literario; originalidad que se expresa en un mayor grado de vida, de animación y de intimidad en el trabajo, entre todos los miembros de la clase.

El método y la índole de los ejercicios que se hacen en la cátedra de M. Giry, son análogos á los que acabamos de explicar. M. Giry es *maître de conférences* en la Escuela de estudios superiores y profesor de Diplomática en la de Cartas. Le oí corregir un trabajo escrito por uno de sus alumnos, sobre la biografía de cierto conde de París, llamado Bouchart, hecha por un monje. El alumno se extendió con gran lujo de detalles en la narración del estado general de las costumbres en la época á que se refiere el documento, dando también detalles sobre la vida y carácter del autor de la biografía. M. Giry preguntaba de vez en cuando acerca de la procedencia de un dato, ó bien confesaba paladinamente que era nuevo para él alguno de los aducidos por el alumno.

Según me dijo el mismo M. Giry, la mayor parte de los inscritos en su curso estaban á la sazón en viaje por los departamentos, para

estudiar los archivos y recoger notas destinadas á los trabajos de la clase. Esta circunstancia me privó de ver los ejercicios prácticos que suele hacer con algunos de sus alumnos, una vez en semana.

M. Thévenin, director adjunto, se ocupa especialmente de las instituciones jurídicas. Es uno de los profesores más entusiastas de los métodos modernos, en consonancia con los cuales opina que las clases de historia deben ser verdaderos laboratorios para estudiar los hechos humanos como se estudian los de la naturaleza, sin apresuramientos ni *anticipaciones*, hartó frecuentes en las ciencias sociales.

Durante el presente curso, él y sus alumnos han estudiado el carácter de la propiedad en los últimos tiempos de la vida romana, y su transformación posterior en el tránsito á la Edad Media, registrando y compulsando todas las fuentes, como verdaderos investigadores. Además, explicaba M. Thévenin algunas lecciones sobre organización judicial de la Edad Media á varios alumnos muy jóvenes, faltos todavía de cultura profesional bastante para ahondar en estos trabajos.

M. Longnon se dedica á la geografía histórica, en la cual es uno de los más distinguidos especialistas. Díganlo sino su magnífico *Atlas histórico de Francia*, publicado recientemente, y los cuadernos explicativos que le acompañan. Le oí una conferencia, asombrosa de erudición, sobre la etimología y vicisitudes fonéticas de los nombres locales franceses terminados en *ourt* ó *our*. Los oyentes, pocos en número, eran casi todos gentes de alguna edad, á diferencia de los que concurren á las demás clases, que son, en su mayoría, estudiantes.

M. Frédériq vió en 1882 algunos ejercicios hechos por alumnos de M. Longnon. «Uno de ellos, dice, exponía sus investigaciones personales acerca de los nombres locales del cantón de Anglure (Marne), su país natal. Había hecho un estudio muy serio de las etimologías y de las más remotas menciones de las crónicas y cartas. Con frecuencia, intervenía M. Longnon para rectificar un detalle ó para recordar los principios que había explicado á sus alumnos en las primeras lecciones, y que forman un sistema completo.» Su deseo—según añade el mismo M. Frédériq—es dedicar exclusivamente su clase á ejercicios prácticos de los alumnos, «único género de trabajo que debe hacerse en la Escuela de estudios superiores.»

M. Duchesne es el profesor de epigrafía cristiana. Hace las explicaciones con los textos á la vista, copiándolos además en la pizarra. Los alumnos tienen igualmente á su disposición ejemplares de las colecciones que M. Duchesne utiliza. La crítica de este versa especialmente sobre el contenido y la autenticidad de la inscripción. Habla familiarmente, sonriendo, moviéndose mucho de un lado á otro de la clase, y yendo de uno á otro discípulo

para insistir en la explicación sobre el libro de cada cual.

Alfredo Morel-Fatio es uno de los extranjeros más solícitos por las cosas de España, hacia la cual siente una profunda y sincera simpatía y cuya historia conoce perfectamente, habiendo contribuido él mismo, y no poco, al esclarecimiento de muchos puntos de ella. Habla el español muy bien, y ha escrito mucho acerca de nuestra literatura. En la Escuela de estudios superiores es *maître de conférences* de la clase de lenguas romances. Asistí á una de sus lecciones de portugués, cuya primera mitad dedicó á explicaciones teóricas sobre el artículo y sus variaciones, y la otra á ejercicios prácticos de lectura y traducción en *Os Lusíadas*. El tono de la clase es muy familiar: los alumnos preguntan y hablan con su profesor acerca de los pormenores gramaticales ó históricos que les interesan, y el trabajo adquiere con esto una animación é intimidad que lo hacen más fácil y atractivo.

En resumen, mi impresión acerca de la Escuela de estudios superiores me lleva á creer que representa, para las naciones latinas, el centro más elevado de cultura y educación en las ciencias históricas, y que puede parangonarse con los seminarios de las universidades alemanas, cuyo carácter de laboratorio ha copiado, pero quitándoles algo del tecnicismo seco que los exclusiviza (en opinión de quienes los conocen de cerca) (1), y dándoles en cambio el elemento de cultura general y de arte que tanta importancia tiene en toda obra intelectual.

* * *

La escuela de diplomática ó de Cartas (*Ecole nationale des Chartes*), tiene por objeto la formación de los archiveros-paleógrafos que prestan sus servicios en los archivos departamentales ó nacionales, en las bibliotecas públicas, en la Academia de inscripciones y bellas letras, y en la misma Escuela, como profesores. Tiene, pues, un carácter muy técnico y perfectamente limitado.

Para ser alumno, basta el título de bachiller en Letras. El número de plazas en cada convocatoria no puede pasar de veinte.

Los estudios comprenden tres años, y las materias que forman el programa son las siguientes: paleografía, historia y gramática de las lenguas romances de Francia, bibliografía y clasificación de bibliotecas, diplomática, crítica de las fuentes de la historia de Francia, historia de las instituciones políticas, administrativas y judiciales de Francia, clasificación de archivos, historia del derecho civil y canónico en la Edad Media, y arqueología medieval.

(1) M. Seignobos, Mr. Seeley.

El examen de admisión consta de dos ejercicios, uno oral y otro escrito. El primero comprende la explicación de un texto latino y preguntas sobre la historia y la geografía de Francia. El segundo consiste en una traducción y un tema latinos, hechos sin ayuda de diccionario, y composiciones sobre la historia de Francia anterior á 1789.

Se comprende, desde luego, que la enseñanza ha de ser muy práctica, puesto que el objeto principal de ella es que los alumnos puedan leer y manejar perfectamente los documentos relativos á la Edad Media, y hacer su crítica, así como la de los objetos pertenecientes á igual época. Por esta razón no figuran en el programa más que dos asuntos de cultura general, que diríamos: la historia de las instituciones políticas, etc., y la del Derecho civil y el canónico, con los cuales pueden orientarse los alumnos y encontrar asuntos en que aplicar los conocimientos instrumentales que principalmente reciben (1).

En las clases se hacen, por tanto, muchos ejercicios de lectura y traducción de documentos, utilizándose también las colecciones de fotografías de monumentos históricos (2), de facsímiles paleográficos, ó de láminas de arqueología, en que es muy rica la Escuela. La biblioteca es importante, y contiene todos los instrumentos de trabajo más necesarios para el estudio de la Edad Media. Los alumnos disponen con toda libertad de los libros, para lo cual tienen abiertas las salas de trabajo desde las nueve á las cuatro de la tarde en el semestre de invierno, y de las nueve á las cinco en el de verano. Además, en la clase de arqueología, dirigida por M. de Lasteyrie (uno de los profesores más entusiastas por los estudios históricos), se verifican excursiones á los museos de la capital y á localidades cercanas interesantes desde el punto de vista arqueológico (v. gr., Rouen), para hacer en vivo el estudio de los objetos. Nunca podrá recomendarse bastante este método, seguido también en algunos seminarios alemanes, y único que puede hacer verdaderamente intuitiva y realista la enseñanza.

Los resultados se comprueban dos veces al año, en exámenes que corresponden, el pri-

(1) El programa de nuestra Escuela de Diplomática contiene mayor número de materias de cultura general. Figuran en él las asignaturas siguientes: paleografía y diplomática; geografía de la Edad Antigua y Media, especialmente de España; gramática-histórica comparada de las lenguas neo-latinas; arqueología; historia literaria; instituciones de la Edad Media; ejercicios prácticos de archivos y de Museos; historia de las Bellas Artes; bibliografía; instituciones de la Edad moderna; numismática y epigrafía, y ejercicios prácticos de bibliotecas. En cambio, los alumnos van tan pobremente preparados de la segunda enseñanza, que no pueden, por lo general, manejar un texto latino.

(2) De M. Miensement, fotógrafo de la Comisión de monumentos históricos. La colección de facsímiles es de M. Dujardin.

mero á Pascua, y el segundo al mes de Julio, en que se cierra la Escuela. Ambos comprenden la lectura é interpretación de documentos escritos, y preguntas sobre las diferentes materias estudiadas. El de fin de curso es más minucioso que el de Pascua, y sus dos ejercicios constituyen pruebas bastante serias, en esta forma:

EJERCICIO ORAL. *Primer año:* Lectura de una carta latina y otra francesa, traducción de una latina, preguntas sobre cronología histórica y sobre lenguas romances. *Segundo año:* lectura de un texto de la Edad Media, preguntas sobre diplomática, historia de las instituciones, crítica de fuentes y clasificación de archivos. *Tercer año:* varía solo en las preguntas, que versan sobre historia del Derecho y arqueología.

EJERCICIO ESCRITO. *Primer año:* transcripción de un texto latino y de otro provenzal, traducción de otros dos impresos, contestación á una pregunta del curso de bibliografía. *Segundo año:* transcripción de un texto medieval, traducción de uno latino impreso, análisis sumario de otro, contestación á una pregunta de diplomática y á otra de instituciones. *Tercer año:* transcripción de un texto medieval, preguntas de derecho, arqueología y crítica de fuentes.

Al final de la carrera hay una prueba definitiva, consistente en la lectura y defensa de una tesis, cuyo asunto escogen libremente los alumnos de entre las materias del programa. De esta tesis se imprimen con anticipación los resúmenes ó *posiciones*, que forman todos los años un volumen en extremo interesante. El del curso actual contiene 18 tesis, entre las cuales hay algunas de tanta importancia histórica como las siguientes: Estudio sobre las comunidades de habitantes en la provincia de Berry; Historia de Beauvais y de sus instituciones municipales; El reinado de Luis VIII; Estudio sobre la sublevación de los labradores de Inglaterra bajo Ricardo II, etc. (1).

Las clases á que he asistido durante mi estancia en París, son las de MM. Luce, Roy y Lasteyrie (2).

M. Luce explica *Fuentes de la Historia de Francia*. Habla despacio, con mucha claridad, mirando á cada momento sus notas, y repitiendo á veces párrafos enteros para que los alumnos puedan sacar bien los apuntes. La lección resulta muy erudita, especialmente respecto de la biografía de autores y la bibliografía de sus obras, pero debe fatigar mucho

(1) Debo este volumen, y por tanto la ocasión de apreciar directamente el carácter é importancia de las tesis, á la amabilidad de M. Morel-Fatio, que es actualmente secretario de la Escuela.

(2) M. Tardif, el ilustre autor de las *Sources de l'histoire de France*, á cuya clase tenía yo gran interés en asistir, había muerto poco antes de mi llegada. Su cátedra estaba vacante.

á los alumnos. Las lecciones de M. Roy (*Instituciones políticas, administrativas y judiciales de Francia*), están en el mismo tipo. Empieza dando una bibliografía muy copiosa de la cuestión, y luego explica, apoyando sus afirmaciones con textos y manuscritos, cuya lectura recomienda. Así lo hizo v. gr. respecto del M. S. núm. 343 de la Biblioteca de la Universidad.

La clase de arqueología de M. de Lasteyrie, es de las más interesantes de la Escuela. Le oí explicar una lección sobre iconografía cristiana. Comenzó dando la bibliografía, con indicaciones críticas acerca de cada uno de los libros, y luego desarrolló el tema con auxilio de fotografías, que hacía circular entre los alumnos, y de croquis que dibujaba en la pizarra muy acertadamente. Habla muy claro, reposado, con gran colorido y fuerza en la frase, y en perfecta posesión del asunto. Ya he dicho antes que en la metodología de M. de Lasteyrie entran las excursiones, que hace todos los años á los museos y monumentos de París y sus alrededores. Circunstancias ajenas á mi voluntad me impidieron asistir á una de estas excursiones que M. de Lasteyrie, con galantería que nunca le agradeceré bastante, me prometió organizar para que me enterase experimentalmente del modo como utiliza este medio de educación.

M. Frédéricq habla también de la clase de paleografía, que dirige M. León Gautier. «La lección á que asistí, dice, se empleó toda en la lectura de documentos. Es el sistema del profesor, y me parece excelente. M. Gautier no explica casi nunca lecciones teóricas; durante todo el año hace leer á sus alumnos, procurando sacar la teoría de la práctica misma. Me han asegurado que de este modo alcanza resultados sorprendentes.» Hé aquí otro profesor que ha entendido bien el carácter de su asignatura.

La Escuela de Cartas, como la de Estudios superiores, tiene una *Biblioteca* en la cual se publican trabajos de los profesores, de los antiguos alumnos, y aun de los que no han terminado la carrera, formando una colección de estudios históricos, «cuya sinceridad científica y riguroso método son altamente apreciados por los sabios de todos los países.»

Como se ve, la enseñanza dada en este centro propende algo á la erudición, en gran parte por el carácter profesional que tiene, y á cuyas exigencias hay que atender. La procedencia y las condiciones en que ingresan, por lo general, los alumnos, no permiten tampoco hacerla más íntegra, en el sentido de la educación para los estudios históricos. Así ha podido decir M. Lavissee, que la enseñanza de la Escuela de Cartas tiene sus peligros. «No es bueno—escribe—encerrar á un muchacho, al salir del colegio, en una parte exclusiva de la historia, la Edad Media sobre todo, porque

el estudio de esta época está lleno de seducciones que el vulgo no sospecha... Si no se tiene bastante educado el espíritu para colocarle en el lugar que le corresponde dentro de la historia general, hay peligro de caer en el prejuicio optimista respecto de la Edad Media, prejuicio muy extendido entre los alumnos de aquella Escuela. Corren el riesgo de perderse en los detalles, de quedarse en los rincones; porque los rincones son numerosos, los detalles infinitos, y el efecto usual de un aprendizaje en que el estudio de los medios técnicos de investigación alcanza un lugar preferente, es quitar al espíritu el sentido de la proporción de las cosas.» Hay que convenir que esta consecuencia, aunque no es un peligro tan fatal como quizás pudiera deducirse de las palabras de M. Lavissee, se produce en la mayoría de los casos, demostrando la necesidad de la cultura general, que equilibra las fuerzas intelectuales y les da la relación orgánica que necesitan. Bien es cierto que una buena segunda enseñanza, ó mejor, una educación integral, de carácter enciclopédico, que comprendiera en gradación de intensidad el período de años que hoy se dividen la escuela y el instituto sin que entre una y otra haya la debida homogeneidad y enlace, pondría á los alumnos en condiciones de cultura suficientes para evitar los peligros de un trabajo demasiado especial; pero aun así, no podría descuidarse aquel elemento, y de todos modos, en el estado actual, es imprescindible.

Por fortuna, aunque el programa de la Escuela de Cartas no exige para la admisión más que el grado de bachiller, figuran ya entre sus alumnos bastantes procedentes de la enseñanza superior. Así, en la promoción de 1890, de 18 aspirantes al título hay cuatro que son licenciados en Letras, y dos que lo son en Derecho. No tiene duda que estos han de aprovechar mejor la enseñanza técnica de la Escuela que los simples bachilleres, los cuales tienen, á su vez, el recurso (que ya practican algunos), de asistir á las clases de la Sorbona. Tanto á unos como á otros, la Escuela de Cartas ofrece, en su género, una enseñanza completa y elevada, cuyos resultados para la historia son patentes y continuos.

(Continuará.)

ENCICLOPEDIA.

LOS NIÑOS,

por Doña Concepción Arenal.

(Continuación) (1).

Vamos á mencionar, por último, al Estado que es primero en la protección de la infan-

(1) Véase el número anterior.

cia desvalida, y del que en el *Instituto francés de Ciencias Morales y Políticas*, decía M. Drouin de L'Huys:

«Ved, señores, el Estado de Michigan, que no cuenta aún 40 años de existencia, y tiene el honor de aventajar á la vieja Europa, inaugurando una nueva era para los niños abandonados.»

Extractaremos brevemente lo que en su informe (1) dice Mr. C. D. Randall de la *Escuela de Reforma* del Estado de Michigan.

Se inauguró en 1874, y está situada en paraje sano y agradable, cerca de la ciudad de Coldwater. En el centro se eleva el edificio para la administración y habitaciones del director, maestros y empleados; en las alas están las escuelas y en el centro la cocina y los refectorios; alrededor, y como formando una pequeña aldea, las casas en número de 10, donde habitan los niños, 30 en cada una bajo la dirección de una mujer; una de las casas es doble, de modo, que pueden contener 330 niños, lo cual basta, por ahora, dado que permanecen allí el menos tiempo posible. Hay hospital, depósito para las máquinas, alumbrado de gas que se fabrica allí y calefacción por medio del vapor. La parte rural tiene una extensión de 103 hectáreas de tierra labrantía, jardines y huertas.

La indigencia y el abandono son las únicas condiciones para ser acogidos en ella. Debe añadirse la salud física, moral é intelectual, porque no se admiten criminales, enfermos crónicos ó con enfermedad contagiosa, ni imbeciles; se reciben desde la edad de 3 años hasta los 12, sin distinción de sexo, nacionalidad ni color. «Tenemos, dice M. Randall, irlandeses, polacos, alemanes, italianos, franceses, suecos, noruegos, ingleses, escoceses, niños de raza franco-india, india pura, negros, mulatos, todos mezclados, y asimilándose en una democracia común y perfecta, teniendo allí los mismos derechos, como más tarde serán iguales bajo la ley del Gobierno de los Estados-Unidos: se les hace trabajar cuanto su edad consiente, iniciándolos en las labores domésticas y campestres; se les enseña moral y religión (no de secta); y, en una palabra, á ser buenos y útiles ciudadanos. El niño americano predomina, naturalmente.

»El régimen alimenticio es sencillo é higiénico: los niños comen del mismo pan que los empleados, que es de la mejor clase, más sana y económica. El traje es también sencillo y cómodo, y están tan contentos y son tan felices, como los que más puedan serlo en el mundo. En este medio agradable y alegre, desaparece muy pronto el aspecto triste y miserable de niños pobres y se trans-

forman en criaturas joviales y contentas.»

Aunque el establecimiento lleva el nombre de *Escuela de Reforma*, en realidad es un asilo, creado bajo el principio fundamental de que los desamparados que acoge no estarán allí sino temporalmente, y mientras se encuentra una familia honrada que se haga cargo de ellos durante su menor edad. Tan pronto como se encuentra, entra en ella el niño, con la condición de que será tratado como uno de sus individuos, que frecuentará la escuela por lo menos tres meses del año, y que irá á la dominical y asistirá á la iglesia. En cada condado hay un agente, nombrado por el gobernador, que examina las condiciones de la familia que se ofrece á recibir al niño y si conviene dejarle en ella ó no, debiendo informar, una vez al año, respecto de la situación del niño; obligación extensiva á la persona que le ha recogido. Si resulta que no está bien, se le coloca en otra familia, ó, hasta que se encuentre una á propósito, vuelve á la escuela, cuyo director visita á los niños que están fuera de la casa, visitas que son siempre muy útiles. Durante la menor edad de los acogidos, el Estado, como tutor fiel, vela por ellos, estén sanos ó enfermos, en la escuela ó con una familia, y hace las veces de padre.

«Esta institución, dice M. Randall, no se parece nada á las que existen en los Estados del Este con una reputación inmerecida, y que recogen un gran número de chicos de la calle, enviándolos al Oeste con familias (*homes*), pero sin ejercer sobre ellos una vigilancia asidua; de modo que pronto se conducen de manera que merecen ingresar en nuestras escuelas de reforma ó en nuestras prisiones.

»La población ha aumentado de 1.200.000 hasta 1.700.000 almas desde que se fundó la escuela, que estaba en un principio llena y sin poder admitir á todos los que solicitaban entrar en ella; pero bajo la celosa é inteligente dirección de Joh. M. Foster, nuestro director actual, la escuela pone en práctica el espíritu y la letra de la ley: los niños van más pronto á vivir en familia y están allí con más gusto; de modo, que hay siempre plazas vacantes y no se rehusa la entrada á nadie.

»El pueblo entero nos agradece nuestra obra, y no hay institución que le inspire tanta simpatía y á que preste cooperación tan cordial. La Asamblea legislativa nos ha sido siempre propicia y concedido subvenciones adecuadas.

»Colocamos á los niños, por vía de ensayo, durante dos meses. La mayor parte de los que han sido devueltos á sus condados, tenía en-

(1) Presentado para el Congreso penitenciario internacional de Roma. (1885.)

fermedades crónicas, capacidad muy escasa, ó tendencias al mal, y nunca debieran haber venido á la escuela; y no obstante, un gran número se ha puesto en estado de proveer á su subsistencia y se conduce bien.

»El matrimonio de las jóvenes pone término al protectorado del Estado.

»Los que son adoptados por las personas que los han criado, tienen los mismos derechos que los propios hijos.

»Los informes demuestran que casi todos los niños que viven en familia ó adoptados, se portan bien y con frecuencia son queridos como los propios hijos. Muchos refieren de una manera conmovedora cómo se salvaron de la desmoralización completa por medio del sistema educador de la escuela. Hijas de familias humildes son hoy señoras instruídas, amadas y respetadas; algunas han heredado grandes propiedades y muchos jóvenes proveen á su subsistencia y tienen una posición independiente.

»Los muchachos que salen de la escuela del Estado se colocan con facilidad, mientras que si saliesen de un asilo de pobres, serían desdeñados. El hecho de ser admitidos en ella, es como un certificado de moralidad, y la prueba de que está sano física y moralmente. Así vemos por experiencia, que personas acomodadas é instruídas se ofrecen á recibir á nuestros niños en el seno de su familia, y no colocamos á ninguno sino con gente que puede sostenerlos y darles buena educación. Si los niños delincuentes se admitieran en la escuela, sería de seguro menor el número de familias de estas condiciones que se prestasen á recibirlos, considerándolos á todos como contaminados de crimen. Los jóvenes delincuentes ingresan en una escuela de reforma, y en la escuela industrial las muchachas que han cometido delitos, pero en nuestra escuela pública no entran sino niños abandonados é inocentes, por lo cual forma parte del sistema general de educación. Es la primera fase de la instrucción escolar de Michigan, y gracias á su organización excelente, un niño empieza allí á instruirse, y si es estudioso y perseverante, completa sus estudios en nuestra gran universidad de Ann Arbor.

»Los gastos ascienden, término medio, á 600 pesetas anuales por cada niño.»

En resumen, diremos que el sistema de Michigan tiene por objeto:

«1.º Proporcionar un albergue temporal de educación á los niños abandonados, pero inocentes.

»2.º Como una agencia benéfica, nuestra institución coloca á los menores al cuidado de familias respetables, y vigila su conducta y el trato que se les da, con una solicitud paternal.

»3.º La obra tiene un doble objeto; primeramente es un beneficio para el inocente desamparado, á quien salva de la miseria y del crimen, y luego es un beneficio para la sociedad, toda vez que pone á estos niños en camino de ser buenos ciudadanos, en vez de dejarlos que se conviertan en verdaderas cargas para los contribuyentes, cuyos impuestos aumentan en proporción del número de los que ingresan en las casas de beneficencia, correccionales y en las penitenciarías.

»Consideramos á estas instituciones como medios auxiliares, y no como hogares permanentes. Una estancia prolongada da por resultado hacer al niño enteramente dependiente de ellas, y no es nuestra intención que permanezca allí. Debe, pues, ir al mundo, entre sus semejantes, luchar en el combate de la vida, aprender á soportar los contratiempos y á gozar de la felicidad, sufrir la prueba de la victoria como de la derrota, y de este modo el carácter se formará, adquiriendo independencia, iniciativa, el respeto y el imperio de sí mismo.»

Hemos copiado textualmente algunos párrafos del Informe de Mr. Randall, tanto porque así nos parece dar más clara idea de la escuela pública de Michigan, como por el deseo de manifestar, del modo que podemos, la alta consideración y cordial simpatía que nos merece el cariñoso defensor de la infancia abandonada y oprimida; el hombre incansable que en medio de su mucho trabajo ha tenido voluntad y fuerzas para trabajar tanto por los desdichados inocentes; el legislador que propuso é hizo aprobar la ley que los ha salvado.

Después de lo dicho, nos parece innecesario copiar el texto de esa ley, cuyo espíritu y principales disposiciones se comprenden por las citas hechas; solo añadiremos, que la escuela pública de Michigan está dirigida y gobernada por un *Consejo de Inspección*, compuesto de tres miembros nombrados por el gobernador con aprobación del Senado, cuyos cargos son gratuitos, y las atribuciones muy extensas, comprendiendo cuanto concierne al régimen y administración del establecimiento, nombramiento y vigilancia de empleados, tutela de los pupilos, etc., etc.

Este Consejo tiene personalidad civil.

Es de notar también, sobre todo entre nosotros, en que se dan comisiones hasta de 400 reales diarios á personas muy vulgares por no hacer nada, ó quién sabe si por hacer mal; es de notar, decimos, que el agente que puede nombrar el gobernador de cada condado para inspeccionar las instituciones caritativas, «recibirá como compensación de su trabajo y servicios la cantidad á que asciendan los gastos que con este motivo hiciere, á cuyo fin presentará una cuenta justificada, y además, se le abonarán 60 reales por cada investiga-

»ción con el informe de que se hablará, aprobado por el gobernador. Esta suma la abonará el tesorero del Estado, autorizado por el auditor general, de los fondos que no tengan aplicación especial, siempre que no pase de 2.000 reales en cada condado; excepto en el de Mayne, en el cual podrá abonar hasta 4.000.»

En las instrucciones dadas á estos agentes, dice el legislador: «*Que el bien del niño es el primero y definitivo objeto que deben proponerse.*» Cláusula que es como el resumen de la ley y da alta idea del pueblo que la promulga.



En este gran movimiento de las naciones más cultas y morales á favor de la infancia desvalida, proponiéndose el mismo fin, los medios, más ó menos directos y eficaces, tienen que ser análogos, y así se ve cómo en la parte esencial concuerdan todos los pueblos.

Haremos notar las principales semejanzas ó identidades; son como las grandes líneas que coinciden y dan idea de la forma y magnitud de la obra.

1.º Donde quiera que es una verdad la protección de los niños menesterosos, se aspira á socorrer, ó se socorre ya, no solo su necesidad *material*, sino también la *moral*, y la institución que acude á los moralmente abandonados, es la más hermosa de cuantas existen. Ciertamente que su acción se limita á los pobres, á los que vagan solos por plazas y calles, ó ven en su casa escándalos ruidosos que dan lugar á la intervención de la policía; cierto que los hay moralmente abandonados que van con criados y ayos, y en coche; que son escandalizados en voz baja, entre cortinajes, espejos y alfombras que la autoridad no pisa, y necesitan como los que más de la tutela de las personas honradas; cierto que la ley no puede penetrar aun en las casas lujosas y en los palacios para arrancar al niño rico de la horrenda miseria moral que le rodea; pero ese día llegará (1), y hacia él se va por el camino emprendido.

2.º A la tutela de padres indignos ó imposibilitados de ejercerla, se sustituye la social.

(1) Un hombre de santa y querida memoria, D. Santiago de Masarnau, con su elevada inteligencia y hermoso corazón, cuya ternura por los niños era maternal, como que había profetizado ese día, cuando nos instaba para que escribiésemos el *Manual del visitador del rico*. El plan de la obra, decía, está hecho, no hay más que seguir el del *Visitador del pobre*, convenientemente modificado.

¿Qué es el dolor?	¿Qué es el placer?
¿Qué es el pobre?	¿Qué es el rico?
De los niños de los pobres, etcétera.	De los niños de los ricos, etcétera.

—¡Oh! exclamaba. ¡Los niños de los ricos! Nadie sabe lo necesitados que están de visitador caritativo. ¡Pobrecillos! ¡Pobrecillos!

3.º Se sustrae á los niños que han infringido las leyes, de la acción de los tribunales cuanto es posible; de modo, que solo después de haber apurado inútilmente todos los medios de evitarlo, ingresen en la prisión.

4.º Se evita la aglomeración de niños en las casas de beneficencia, convertidas en depósitos temporales y centros tutelares de protección, dirección y vigilancia, procurando que desaparezca del mundo moral (y aun del físico podría decirse) el desdichado tipo del *hospiciano*. En vez de aglomerar, de almacenar á los asilados en las ciudades, se llevan al campo con familias honradas, que suplen á la suya con ventaja, y muchas veces los miran como hijos. Como se ha salvado la vida de miles, de millones de niños recién nacidos, llevándolos á criar al campo, se salva su salud física y moral, sacándolos de pestilentes y perjudiciales aglomeraciones: no es más que aplicar á los primeros años el principio que sirve de norma para los primeros meses. Hoy nos parece un desatino, próximo á la locura, la *Annunziata* de Nápoles á principios del siglo, con sus 300 amas sedentarias y sus 2.259 expósitos, de los cuales morían casi todos (el 87,50 por 100); mañana ó algún día (¡y puede abreviarse!) causará la misma extrañeza y horror saber cuántos están y cómo están los asilados en el Hospicio de Madrid. El mismo horror, decimos, y tal vez hemos dicho poco, porque cuando se piense más y se sienta mejor, parecerá preferible la muerte en los albores de la vida, á arrastrarla enfermiza, en desdicha y envilecimiento, si acaso no en culpa grave y delito.

5.º El amparo y educación de la niñez desvalida, verdadera cuestión social, como todas las de su clase necesita para resolverse la intervención eficaz de la sociedad: no basta que uno ú otro elemento aislado intervenga y preste su apoyo; es necesario que todos cooperen activamente en la medida de su importancia para el caso, y así sucede. En la Francia centralizadora y reglamentista y en los cantones suizos; en Prusia, con sus tendencias socialistas cuartelarias; en Inglaterra, con sus tradiciones individualistas, y en la libérrima América del Norte; en todas partes, bajo una ú otra forma, y de donde quiera que parta la iniciativa, los poderes públicos invocan y obtienen la cooperación de los individuos y de las asociaciones; estas y los particulares piden y logran la consagración de la ley y el apoyo de los Gobiernos; y de la acción armónica y simultánea de todos, resulta el conjunto de medios necesarios para combatir el mal. Conviene mucho fijarse bien en esto, para no intentar soluciones *socialistas* ó *individualistas*, que necesariamente han de tener de impracticables ó incompletas lo que tuvieron de exclusivas. Conviene reflexionar cómo en Londres las asociaciones reclaman de la ley que

las sostenga, y en Berlín el Gobierno pide auxilio á los particulares.

Y, en efecto; para no citar más que dos casos, y prescindiendo de muchas cuestiones, y entre otras la capital económica, ¿cómo los individuos y las asociaciones, al amparar á los niños, han de resolver sin el apoyo de los poderes públicos las cuestiones de tutela, de corrección paterna, de contratos de aprendizaje, de tantos derechos y deberes como hay que cumplir y que reclamar cuando se ampara á un niño que no tiene padres, ó los tiene tan perversos que le hacen mal, ó tan desdichados que no pueden hacerle bien? Y por otra parte, ¿qué hará la ley, como un esqueleto, escribiendo con mano descarnada artículos á favor de los niños desvalidos, cuando estos no inspiren interés y compasión, cuando no hallen miles de familias honradas que los reciban, que los amen y sustituyan á la que les falta, y centenares de personas que velen por ellos, que les den dinero, tiempo y trabajo, que piensen en los medios de mejorar su suerte, que compadezcan sus desdichas, y si es necesario, excusen sus faltas? No es posible estudiar lo que se hace donde es una verdad la protección de la infancia desvalida, sin convencerse de que esta grande empresa no puede ser exclusiva de uno ó varios elementos sociales, sino que los necesita todos. Claro es que la ley no es el más importante; pero no deja de ser indispensable. Es un error en sociología, como en mecánica, pretender que puede prescindirse de una pieza porque no sea la más importante; la falta de un tornillo basta para imposibilitar los movimientos de la máquina más perfecta, y la ausencia de un cooperador social desdeñado, para hacer imposible la realización de una grande obra.

Y este convencimiento que se adquiere estudiando lo hecho en el mundo para amparar á los niños abandonados, ¿no se generalizaría á todas las demás cuestiones sociales, si con espíritu elevado é imparcial se estudiaran? La corrección de los delincuentes, el poner coto á la amenazadora reincidencia, ¿no necesita visitadores, conferenciantes en la prisión y patronato para los que salen de ella, es decir, cooperación social? No podemos extendernos en este capítulo, ya demasiado largo, sobre este asunto, ni dejar de hacer esta reflexión, que, puede decirse, brota de él como brotaría de otros si se estudiaran, contribuyendo á combatir exclusivismos é intolerancias que se convierten en obstáculos cuando no en imposibilidades para hacer bien.

Tanto la acción legal como la social, al dar eficaz apoyo á la infancia abandonada hallan, como en otras cuestiones (y tal vez más que en ninguna), gran dificultad para mantenerse en el justo medio, precisamente porque, siendo muy enérgica la acción necesaria para evi-

tar un extremo, hay peligro de que, reaccionando, lleve á otro.

(Continuará.)

LA PALABRA «REPÚBLICA»

EN LOS PIRINEOS OCCIDENTALES,

por el Rev. Wentworth Webster (1).

El vocablo *república* es de fecha antigua en nuestras comarcas. No siempre ha servido para designar una misma organización política. Su significación en este sentido ha sido diversa, casi opuesta y contraria en diferentes épocas. La encontramos con frecuencia designando á Estados políticos que nunca fueron erigidos en república, tal como hoy se entiende esta forma de gobierno.

En estas breves observaciones que me atrevo á exponer ahora, no puedo de ninguna manera soñar en hacer la historia de las repúblicas de los Pirineos occidentales. Me ha sido imposible hacer para ello las pesquisas necesarias; no poseo ni la ciencia, ni los libros, ni los documentos más indispensables. Solo he utilizado las obras que poseo y algunas notas y documentos debidos á la amabilidad de mis amigos (2). Prescindo también, casi completamente, de las repúblicas municipales, de las grandes ciudades del Mediodía, que conservaron tan largo tiempo en su administración, y en los mismos nombres de sus magistrados, un eco lejano de la majestad de la gran república romana.

Es un hecho perfectamente probado que los romanos daban el nombre de república á las *civitates* y *municipia* que se les sometieron. Las inscripciones latinas publicadas por Hübnér en el vol. II del gran *Corpus Inscriptionum Latinarum*, muestran un gran número de estas repúblicas en España. Hubo la *Respublica Cæsaraugustana* (Zaragoza), *Respublica Ilerdensis* (Lérida), *Respublica Pompelonensis* (Pamplona), para no citar más que algunas en la región pirenaica. Los funcionarios, los simples ciudadanos se honraban con el nombre de su república. Tomando por ejemplo los de una sola ciudad ó república, *Tarraco* (Tarragona), hay entre las inscripciones 4.201 á 4.251, l. c., una serie de diez y siete monumentos funerarios, en los cuales, el más grande elogio que se hace del ciudadano difunto es

(1) Este trabajo se publicó en Bayona el año 1888. La presente traducción contiene algunas adiciones y correcciones, hechas por el autor expresamente para el BOLETÍN. (N. de la R.)

(2) Entre ellos debo citar al Ayuntamiento actual de Sare y al anterior, y sobre todo al Sr. D. Gustavo Lereboure, su alcalde, y al agregado actual, Sr. Mendiboure, que me han proporcionado importantes papeles y documentos.

decir que ha desempeñado « todos los cargos de la república. » *Omnibus in republica sua honoribus functus*. Si no menciono las grandes ciudades del Mediodía de Francia, es solamente porque el hecho es bien conocido; casi todas las pequeñas ciudades del Mediodía conservaron también por muy largo tiempo esta apelación, como la *Respublica Lactoratensium* (Lectoure) (1). En estas ciudades, en estas repúblicas, encontramos copia fiel de la Roma republicana, así como de la Roma imperial. Tienen el *senatus*, el *populus*, la *plebs*, los cónsules, los tribunos, y también los *curiones*, *curatores*, *defensores* y magistrados del imperio.

Pero todas estas ciudades quedan un poco fuera del límite de mi asunto. No hay ninguna gran ciudad situada en las gargantas ó valles del Pirineo, y menos todavía en sus mesetas ó en sus cumbres. Pero aunque no hubiera ninguna ciudad importante, ningún *Municipium Romanum*, existía, sin embargo, una multitud de repúblicas; de repúblicas que lo eran verdaderamente en el sentido de democracia y de autonomía, de administración más libre, más independiente que la de ninguna de aquellas grandes agrupaciones republicanas, las cuales, no obstante su título y sus formas administrativas, se vieron con frecuencia dominadas, primero por la mano de hierro del Imperio romano, y después por la de los bárbaros conquistadores.

Al comenzar el estudio de esta cuestión, apenas si puede retenerse una sonrisa de incredulidad oyendo que la gran palabra *república* se aplica á comunidades tan pequeñas y tan pobres, y cuyo papel ha sido tan superficial en la historia de los pueblos. Porque no se trata aquí de pequeños Estados, como los de la antigua Grecia, que compensaban la brevedad de su extensión y el pequeño número de sus ciudadanos con la grandeza de sus triunfos, tan vastos y tan hermosos en el mundo literario y artístico. Grecia, á pesar de su pequeñez, estuvo siempre á la cabeza de la civilización del mundo antiguo. Pero estos pequeños Estados, estas pobres repúblicas pirenaicas, aunque su extensión territorial excedió frecuentemente á la de las más grandes repúblicas de Grecia, apenas se dieron á conocer en la historia misma de la nación á que estaban unidas, y tal vez, á excepción de las provincias vascas españolas, no contribuyeron en nada al progreso de la humanidad. No se han ennoblecido con ningún monumento del arte ó de la poesía, y han sido letra muerta desde el punto de vista científico. Permanecieron durante los siglos de su existencia casi como estaban en su origen, siendo comunida-

des de pastores sencillos, sin grandes ambiciones, sin literatura y sin arte, hablando en su mayor parte idiomas que no han entrado jamás en el dominio de la literatura. No obstante, á pesar, ó quizás á causa de su insignificancia, han conservado sus libertades, su independencia, la libre gestión de su administración interior, su autonomía, durante mucho tiempo después que otras comunidades más grandes y más ambiciosas habían perdido la suya. Ni la gran Revolución francesa, ni la legislación moderna, que han dado ó devuelto la libertad perdida á tantos otros municipios y tierras de Francia y España, les han aumentado nada. Al contrario, más bien se ha atentado á las franquicias y privilegios de estos pequeños Estados. Como dice M. Pierre Barberen: « Solo el nivel revolucionario lo ha confundido todo en la misma humillación. No le han bastado los privilegios señoriales, de que renegó la misma nobleza en la famosa noche del 4 de Agosto. Lo ha comprendido todo, hasta esos privilegios populares que habían sembrado la Francia feudal como de otros tantos oasis medio republicanos, donde el historiador descubre, no sin sorpresa, todas las tradiciones de la verdadera libertad (1). »

La palabra *república* fué proclamada sin rebozo en los Pirineos occidentales, en los pasados siglos. Más de una vez se encuentran extrañas anomalías. « En algunos valles, el feudalismo y la democracia parecen haber hecho un pacto simultáneo, y la libertad popular vivía en buena armonía con el poder señorial (2). Incluso el derecho divino de los reyes y el absolutismo más puro, han sido defendidos hasta la muerte por los republicanos en los Pirineos. Con la memoria de las dos guerras carlistas, todavía frescas y recientes, asombra saber que la calificación de república ha sido, desde larga fecha, usada y aceptada por las provincias vascas. El hecho es exacto. La palabra aparece hasta en decretos y ordenanzas de los reyes más despóticos de España.

Las célebres ordenanzas de Chinchilla, hechas por los reyes Fernando é Isabel (24 Marzo 1489), fueron los decretos más opuestos á las libertades de Vizcaya, que hasta entonces había aceptado esta provincia. Quedan cinco copias ó ejemplares de estas ordenanzas ó *capitulado*: 1.º, en el Archivo de Simancas; 2.º, una minuta del sello real en el mismo Archivo; 3.º, dos ejemplares en Bilbao; 4.º, uno que fué depositado en el Archivo de Valladolid. En los dos primeros, que pueden llamarse reales, se lee *regimiento*; en los otros, los de

(1) *Archives de la ville de Lectoure*, por P. Drouilhet. Auch, 1885, p. 4.

(1) *Revue de Béarn, Navarre et Landes*, t. 1, pág. 479, París, 1883.

(2) *Histoire du Droit dans les Pyrénées*, por M. S. B. de Lagrèze, p. 76, París, 1867.

Bilbao y Valladolid, *rrrepública* (1). Tal hecho no puede ser un simple error del copista ó escribano, sino que hace ver, por el contrario, una verdadera distinción en la manera de considerar el gobierno de la provincia las gentes del rey y los vascos mismos. El R. Padre Larramendi, jesuita, autor del *Diccionario trilingüe* y de *El Imposible vencido*, y que escribía en 1756, no titubea en dar el nombre de república á la provincia de Guipúzcoa: «Guipúzcoa fué siempre república de libre dominio (2)»; y también á las pequeñas confederaciones, *hermandades* y valles de la provincia. «De tiempos antiguos hay una estrecha unión y hermandad entre todas las repúblicas de Guipúzcoa para atender mejor al servicio de Dios, del rey, y á la conservación de la provincia (3).» En Navarra, los mismos reyes, en sus decretos, hacen constantemente uso de esta palabra. Se repite incesantemente en las deliberaciones de las Cortes y hasta en el juramento del rey. Para no dar más que un ejemplo: en las Cortes de 1757, el decreto del rey Fernando VI de Castilla, III de Navarra, está concebido en estos términos: «Palacio de Pamplona, 10 Julio 1757. La urgente necesidad de responder con prontos remedios á la condición desgraciada *de muchas repúblicas*, etc.» (4).

Y las Cortes le responden: que la creación de nuevas oficinas y gobiernos en las repúblicas se opone á las leyes (5). En las fórmulas del juramento de reunión de Cortes en 1776, bajo Carlos III de Castilla y VI de Navarra, leemos:

«Que ha de observarse la costumbre de que los vocales del brazo militar, que concurren empleados por diversas repúblicas del brazo de los municipios... (6).»

Vemos, por estas citas, que la palabra república fué usada por los reyes de España, no solamente para cada una de estas provincias, sino también para algunas comunidades particulares de ellas.

Si se me pregunta cuáles fueron estas repú-

blicas particulares, no podré enumerarlas todas. Yo creo que todas las confederaciones pequeñas, *hermandades* (*ante-iglesias* en Vizcaya), compuestas de los habitantes y de las aldeas de un valle, todas las asociaciones de pueblos (como los cinco pueblos, «cinco villas»), de las cuales había muchas, y hasta, como veremos más tarde, de simples pueblos y parroquias, se daban oficialmente el nombre de repúblicas.

Hasta ahora, solo hemos hablado de la vertiente española de los Pirineos. ¿Existían también repúblicas en la vertiente francesa? Las había tanto de nombre como de hecho; pero debemos hacer notar, por de pronto, una diferencia entre las repúblicas de los dos reinos. Las repúblicas españolas se asemejaban á grandes confederaciones de provincias, en semi-independencia de la corona de España, ó bien formaban parte de antiguos reinos constitucionales que habían conservado una mayor independencia respecto de la monarquía que las otras provincias del Centro y Mediodía de España. Salvo para la Baja Navarra y el Béarn (en un cierto grado), no sucedía lo mismo en Francia. La conservación de algunas repúblicas pequeñas durante la Edad Media y hasta la revolución, fué debida principalmente á su posición estratégica y topográfica. En todas partes, en el reino de Béarn, en el condado de Foix y otros, allí donde los valles están abiertos naturalmente, donde no hay posiciones y desfiladeros excepcionalmente propios para la defensa, encontramos los abusos y las opresiones, ya del feudalismo, ya del despotismo real, tan frecuentes como en el resto de Francia. Solo en el valle de Aspe, con sus dos desfiladeros casi inexpugnables del Escot y el Esquit, en la pequeña meseta casi inabordable de Goust, encima de Eaux-Chaudes, en los valles de Luz y de Barèges, de Saint Sabin y de Cauterest, defendido por gargantas estrechas desde Pierrefitte, es donde encontramos á los habitantes llevando con valentía el nombre de república. Confieso que pasó mucho tiempo antes que yo llegase á creer en la veracidad de estos hechos. Pensé que aquello no era más que una pretensión romántica, que no reposaba sobre ningún fundamento serio de *historia*.

Los valles de Barétous y del Roncal suministraron asuntos para una serie de artículos de M. Abel Doboul, en la *Revue de Béarn et de Navarre*. El autor hace constar que (1): «Los habitantes de Barétous han gozado, durante siglos, de una verdadera autonomía administrativa, como la mayor parte de las poblaciones establecidas en las dos vertientes de los Pirineos Occidentales.»

(1) *Historia de la legislación y recitaciones del Derecho civil de España*, por Amalio Marichalar, marqués de Montesa, y Cayetano Manrique, juez de Navarra, etc. 2.^a edición. Madrid, 1868 (a).

(2) *Corografía ó descripción general de la muy noble y muy leal provincia de Guipúzcoa*, por el R. P. Manuel de Larramendi, S. J. Barcelona, 1852, p. 99.

(3) *Idem*, p. 97, y sobre todo, p. 275.

(4) *Cuaderno de las leyes y agravios reparados en las Cortes del año de 1757*, Pamplona, imprenta de D. M. A. Domech, 1758, p. 87.

(5) *Idem*, p. 93.

(6) *Cuaderno de las Cortes de 1765-1776*, Pamplona, imprenta de Pascual Ibáñez, 1766, p. 7.

(a) El Sr. Murguía, en un artículo sobre el regionalismo gallego que ha publicado *La España regional* de Barcelona (Abril, 1890), cita también el caso de un pueblo de la provincia de Pontevedra (Taboadelo), en el cual se conserva hoy una junta popular llamada *Xunta d'os homes*, cuyos miembros llevan el nombre de *repúblicos*. — (N. de la R.)

(1) *Revue de Béarn, Navarre et Landes*, tome 1, página 234.

Esta autonomía data, por lo menos, de 1221. Del mismo modo: «El valle del Roncal formaba una especie de pequeña república independiente en el seno del reino de Navarra, y más tarde de España» (1). Manumisión y exención de todo impuesto y de toda servidumbre con respecto al señor feudal; descentralización absoluta en el modo de administrarse: tales eran las bases primeras de su organización. Cada ciudad tenía su autonomía, y solamente cuando había que examinar ó discutir cuestiones de interés para todo el valle, era cuando los representantes de siete parroquias se reunían en Roncal, donde estaban depositados los archivos de este pequeño Estado.

El valle de Aspe formaba también una confederación, con privilegios más extendidos y con dos asambleas ó *filhoulls* de jurados; una de las del valle superior se reunía al otro lado

(1) Idem, p. 237.

de la Pène de Esquit, cerca del pueblo de Cette, y la otra en la iglesia, hoy destruída, de San Juan de Laxe, á orillas del Gave, enfrente de Accous. Los habitantes tenían plena conciencia de sus derechos y de su posición respecto de la corona de Francia. En una declaración general de las libertades del valle de Aspe, hecha en Pau en 1692, leemos: «Antiguamente, el dicho valle era una pequeña república independiente de toda soberanía, se conducía por (*sic*) leyes y costumbres que no se infringieron jamás, ni siquiera después de haberse dado (1) voluntariamente al señor de Béarn, etc.»

(Continuará.)

(1) Véase el libro titulado: *Sequense lous Priviledges, Franqueses et Libertats donnats et autreiats aux Vesins, Manans, Habitans de la Montaigne et Val d'Aspe, par lous Seigneurs de Béarn, etc., etc.* A Pau, chez Jérôme Dupoux imprimeur et marchand libraire, proche l'Horloge. Qto. M DC XCIV. También: *Chronique du Diocèse et du Pays d'Oloron*, par l'abbé Menjoulet, tomo 1., p. 224 y nota (Oloron, 1864.)

CUADRO demostrativo de los ingresos y gastos por totales y años, en la Institución Libre de Enseñanza, desde su fundación hasta 30 de Junio de 1890.

INGRESOS.	PESETAS.	GASTOS.	PESETAS.
1876-77.....	73.929,70	1876-77.....	59.858,54
77-78.....	35.703,87	77-78.....	48.268,59
78-79.....	33.415,67	78-79.....	34.893,47
79-80.....	34.897,48	79-80.....	33.859,95
80-81.....	38.297,51	80-81.....	38.368,54
81-82.....	46.263,42	81-82.....	47.229,92
82-83.....	55.584,95	82-83.....	54.663,53
83-84.....	38.782,08	83-84.....	39.505,87
84-85.....	28.577,70	84-85.....	28.733,71
85-86.....	23.389,99	85-86.....	23.371,65
86-87.....	40.503,97	86-87.....	40.405,92
87-88.....	509.228,84	87-88.....	508.357,49
88-89.....	14.031,86	88-89.....	15.060,86
89-90.....	11.419,88	89-90.....	11.410,93
Por construcción de local, cuya contabilidad se llevaba por separado en los años 1880 á 83.....	176.318,97	Por construcción de local, cuya contabilidad se llevaba por separado en los años 1880 á 83.....	176.318,97
TOTAL de ingresos....	1.160.345,53	TOTAL de gasto....	1.160.307,94

CORRESPONDENCIA.

D. A. M.—*Pedro Bernardo (Avila)*.—Recibidas 5 pesetas para su suscripción de todo el año actual.
D. J. A. B.—*Ferrol*.—Recibida libranza de 5 pesetas para pago de su suscripción del año actual.