



# BOLETIN

## INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

La I  
ajena é  
comunidad religiosa, es-  
cuela filosófica o 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 31 DE OCTUBRE DE 1890.

NÚM. 329.

### SUMARIO.

#### PEDAGOGÍA.

El arte de hacer hablar y pensar á los niños, por *D. P. de Alcántara García*.—La enseñanza de la historia, por *don R. Altamira*.

#### ENCICLOPEDIA.

La República Norte-Americana, según el profesor Bryce, por *D. G. de Azcárate*.—La palabra «República» en los Pirineos occidentales, por el *Rev. Wentworth Webster*.

#### INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA.

### EL ARTE DE HACER HABLAR

Y PENSAR Á LOS NIÑOS (I),

por *D. P. de Alcántara García*,

Prof. en la «Asociación para la enseñanza de la mujer».

Hacer pensar es el secreto y al mismo tiempo el objeto del método activo, por lo que á la enseñanza respecta. Pero para hacer pensar á los niños y conocer lo que piensan, precisa hacerles hablar. Si es cierto que puede pensarse sin hablar (según de ello tenemos todos testimonio y nos lo ofrecen muy concluyente los sordo-mudos), no lo es menos que el lenguaje es un medio de ejercitar, delimitar y precisar el pensamiento, del que constituye como una gimnasia natural. Cuando pudiendo hacerlo, y siendo requeridos á ello, no se habla, cabe la sospecha muy fundada de que el silencio se deba á la ausencia de ideas. Por lo que al tan repetido adagio que declara que «quien calla, otorga,» hay que oponer con frecuencia, sobre todo tratándose de mostrar el saber, y de los niños, este aforismo no tan vulgar, pero no menos exacto: *el que nada dice, es porque nada tiene que decir*. Tal acontece por lo común á los niños en la enseñanza. Convenga-

(1) De un libro en preparación, sobre el *Método activo*, para la segunda serie de la «Biblioteca del Maestro,» que edita en Barcelona la casa del Sr. Bastinos.

mos, sin embargo, en que á la pereza intelectual de que dan tan reiteradas pruebas, contribuye (aparte de hábitos heredados, relativos á la falta de costumbre de pensar, que una educación viciosa perpetúa) cierta indolencia de lenguaje, que es característica de la niñez y se halla sostenida por la falta de ejercicio adecuado.

Porque, aunque parezca paradoja, los niños, que de suyo son tan habladores, se encierran en el más desesperante mutismo cuando se les invita á conversar sobre algo que implique trabajo más ó menos reflexivo del pensamiento, sobre asuntos de enseñanza; tardan mucho en responder á lo que se les pregunta, para hacerlo, por lo general, con un monosílabo que á menudo profieren automáticamente. Y es que faltos del ejercicio insinuado, no tienen el hábito de pensar, y no ocurriéndoseles nada, no saben qué decir; y cuando se les ocurre algo, les sucede que, por esa falta de costumbre, no saben cómo expresarlo; no están acostumbrados á dar forma al pensamiento, á decir lo que piensan, y semejante contrariedad les hace insistir en su mutismo. Resulta de aquí una especie de círculo vicioso, que estrechando la acción del educador, reduce al más menguado raquitismo los puntos de la enseñanza: los niños no saben pensar, porque no se les ejercita en hablar; y no hablan cómo y cuando deben, porque no se les habitúa á pensar. Semejantes hábitos, cuya expresión gráfica la constituyen el mutismo y la pereza intelectual á que antes aludimos, arraigan fuertemente, merced á su persistencia y al apoyo que les presta esa especie de abono con que se los cultiva, representado por las lecciones de memoria, los libros y ejercicios en forma de catecismos y todos los procedimientos rutinarios propios de la antigua escuela: es decir, por cuanto es la negación del método activo.

Para que el niño viva y se asimile bien la enseñanza, es menester que la trabaje por sí, que elabore el conocimiento por su propio y personal esfuerzo, mediante el trabajo activo de todas sus energías. Y como en esta obra necesita constantemente de una ayuda externa, de cierta dirección inteligente, y quien

desempeña esta función, que no es otro que el maestro, el educador, requiere, por su parte, conocer los movimientos del espíritu en cuya virtud se produce en el educando el pensamiento, es obligado de todo punto que el niño dé expresión adecuada y externa á esos movimientos, que *hable*, para conocer por lo que diga, lo que piensa y cómo lo piensa. Si no habla, quedará sumido en la oscuridad más profunda, ignorado, todo el movimiento de la inteligencia, si es que lo hay, y el educador expuesto á incurrir en error al juzgar al niño y al escoger los medios de acción más apropiados para excitar y fecundar en él el trabajo del espíritu. Sin este trabajo, que no puede realizarse cuando el niño se acantona en el mutismo á que antes aludimos, del que es consecuencia forzada la pasividad, la inercia de las energías mentales, no pueden obtenerse de la cultura de la inteligencia más que los *frutos secos* que se cosechan de la enseñanza rutinaria, pues hay que acudir para suplirlo á los procedimientos dogmáticos y memoristas, condenados como opuestos al método activo, como negación del esfuerzo personal, que es el que verdaderamente tonifica la inteligencia y produce el pensamiento individual y reflexivo.

Hacer que el niño hable para que piense, y, recíprocamente, que piense para que hable, es á lo que ante todo debe atender un buen maestro. Pero en esta acción recíproca, hay que comenzar por la palabra: hablando al niño y haciéndole hablar, se le suscitará el pensamiento, cuyo ejercicio dará por resultado perfeccionar el del lenguaje, que al hacerlo más abundoso se dotará de mayor flexibilidad. Pero, lo repetimos: lo primero es hacer que el niño rompa el hielo de su silencio, para que puedan salir al exterior los brotes del pensamiento; hé aquí la labor previa y también la más difícil en la cultura verdadera, en la que aspire á ser sólida y fecunda, y á dar elasticidad y tono al espíritu.

Tal es la tarea que al principio debe preocupar á quien se proponga poner en práctica el método activo, y tal el arte de que más necesita el maestro en los comienzos de toda enseñanza.

Que ese arte es difícil de practicar, lo declara con amarga elocuencia el hecho, tan notorio como lamentable, de lo poco que se aplica, y de los ínfimos resultados que obtienen bastantes maestros de los que se deciden por él. Y es que no basta, para lograr el fin que un arte tiende á realizar, conocer las reglas técnicas y formar el propósito de aplicarlas; sino que se necesita, además, con una voluntad firme, perseverante, incapaz de desmayos ante las dificultades, una *gran dosis de paciencia*. Esta es la primera condición que impone á los maestros el arte de hacer hablar á los niños cuando les enseñan algo, y en la que, por lo mismo, conviene insistir.

La inferioridad mental del niño que hace el noviciado de su cultura; la natural pereza ante todo trabajo algo sistematizado de unas facultades no movidas hasta entonces más que por el fuego fatuo de una espontaneidad sin fin, volátil y caprichosa; la contrariedad y el consiguiente disgusto que siente el alumno al verse sometido á un ejercicio que le impone una voluntad superior y para el que se juzga incapaz; y por último, la falta de medios adecuados de expresión, de palabras con que traducir bien su pensamiento; todo este conjunto de circunstancias negativas hace que el niño, cuando es interrogado en el comienzo de la enseñanza, se encastille en un silencio desesperante para el maestro. Cansado este (y semejante cansancio suele sobrevenir harto prematuramente) de hacer preguntas tras preguntas, sin obtener más resultado que un mutismo interrumpido á lo sumo por los monosílabos *sí* y *no*—cuyo significado es dudoso las más de las veces, si tiene alguno que no sea el de «no sé qué responder» ó «no quiero decir nada»—se impacienta, y dando al traste con sus propósitos de hacer hablar y pensar al alumno, concluye por decirle todo lo que había pensado hacerle decir, cuando no lo abandona para malgastar el tiempo con otro ú otros, repitiendo con ellos tan penoso é improbo trabajo. Así se derrochan esfuerzos y tiempo, y el maestro se siente impelido á refugiarse en el rutinarismo, que se le ofrece entonces como puerto de salvación, y que toma como expediente para salir del mal paso en que cree haberse metido.

Y no se limitan, por desgracia, á lo indicado, las malas consecuencias que se siguen á la falta de perseverancia en la conducta paciente que exige el arte de hacer hablar á los niños. El que se impacienta, pierde el dominio de sí, se encoleriza, ó por lo menos, se ofusca; y el maestro ofuscado, no se contenta con lo dicho, sino que no deja hablar ni discurrir al alumno, y suponiendo que no lleve más lejos la falta de respeto á la inteligencia y dignidad del niño, lo reprende y corrige seca y desabridamente. Este proceder que, conscientes é inconscientes, tiene más partidarios de los que racionalmente pensando pudiera creerse, da por resultado que los niños dispuestos á hablar se retraigan, y que el pensamiento, siempre tímido en ellos, se replegue sobre sí mismo, se esconda apenas hecha la primera tentativa para manifestarse; lo cual es signo de un como encogimiento de espíritu, en cuya virtud se hace el alumno cada vez más refractario á pensar por sí y á hablar con el maestro, acentuando y afirmando con ello su pasividad ante la enseñanza que se pretende darle.

Lo primero, pues, que se requiere para hacer hablar á los niños y practicar en su cultura el método activo, es que el maestro tenga

calma, mucha paciencia. Que el alumno interrogado no responde á una pregunta; pues se le repite todas las veces que sea preciso, variándola en la forma que se crea más conveniente, si se juzga que el silencio proviene de falta de comprensión.

Cualquiera que sea el trabajo que cueste al maestro hacer que el niño responda, no debe mostrarse impaciente ni menos enfadado, sino que con aire tranquilo, con calma, debe insistir con él hasta que rompa á hablar, á lo que le animará con oportunas sonrisas, empleando tonos de benevolencia, manifestándole, en fin, afectuoso interés. Aquí debemos recomendar, y recomendar mucho, por lo mismo que es harto frecuente practicar lo contrario, esta regla de conducta; mientras más refractario se manifieste un niño á hablar, más empeño debe poner el maestro en hacer que hable. A los más perversos es á los que más importa atender y excitar, en vez de abandonarlos; nunca, como en estos casos, es de aplicación y resultados el precepto: *contra pereza diligencia*.

Se comprende, por lo ya insinuado, que la paciencia recomendada no ha de limitarla el maestro á procurar que los niños hablen. Tanto y más que para esto, necesita de ella para oír sin enojo, ni recibir con agrura, sarcasmo, etc., las respuestas incoherentes ó mal formuladas, y los dislates con que suelen contestar los niños á las proposiciones más sencillas. Con la misma benevolencia que antes le hemos aconsejado, debe escuchar aún los desatinos, y formular, cuantas veces sea preciso, la pregunta, hasta que el interrogado comprenda lo que le dice; haciéndole, cuando lo juzgue necesario, indicaciones para ponerlo en la pista de la idea que se quiere hacer brotar en su inteligencia. De otra suerte, sobrevendrán el mutismo y el encogimiento mental á que antes nos referimos, y habrá que volver á andar el camino recorrido. Que un niño expresa mal el pensamiento que se le sugiere, dice una tontería, evidencia en su respuesta que no ha comprendido la pregunta que se le hizo; pues no con enfado y palabras duras ó depresivas, sino con bondad y urbanidad, se le hace notar la falta en que ha incurrido, se le hacen advertencias, se le vuelve á preguntar, variando ó no la proposición, etc.

Pero si la paciencia puede mucho, no lo hace todo. Con ella se requiere mucha *discreción*, mucho *tacto* para hacer hablar á los niños al comienzo de la enseñanza. Es inútil que el maestro se afane en reiterar las preguntas hasta que el alumno rompa á hablar, y en llevar á la exageración su indulgencia respecto de las contestaciones que le dé, si lo que pregunta es incomprensible para el niño, ya porque el asunto propuesto exceda los límites de su corta penetración, ora porque lo haga en términos científicos, elevados y retóricos,

ó con oscuridad. Precisa, pues, costear estos escollos con que tan frecuentemente tropiezan los maestros muy *sabios* ó que presumen de tales. En la enseñanza (y sobre todo en la primaria), el mucho saber hace bastante menos que el tacto, al que siempre hay que subordinarlo; no digamos cuando el saber es más presumido que efectivo. Con frecuencia resultan mejores maestros que los muy instruídos, los que saben menos que estos de las materias que enseñan. Y, desde luego, es indudable que dan pésimos resultados los que ponen especial prurito en aparecer como muy sabidores ante sus alumnos, pues que á una vanidad pueril sacrifican todas las conveniencias de la enseñanza, y por de contado, y en primer término, la discreción, el tacto, la habilidad de que tanto se precisa para la práctica de la educación, que al fin es, ante todo, *obra de arte*.

A la paciencia, hay pues que añadir el tacto y la habilidad: lo primero, para no presentar á los niños sino las cuestiones que sean capaces de resolver, los asuntos que estén al alcance de su inteligencia; lo segundo, para hacerlo siempre de modo que, lejos de embazararles y disgustarles, se facilite la comprensión de lo que se les diga y les interese.

Para esto último es necesario tener en cuenta el concurso de la *novedad* y la *vanidad*, el cual se obtiene apartándose del rutinarismo monótono y tan enfadoso para el niño (y del que tanto se abusa), que consiste en partir uniformemente de unos mismos temas, en reproducir las mismas explicaciones, en repetir, como si se tuvieran estereotipadas, las mismas preguntas. Nada hay que enoje tanto á los niños, que más derechamente conduzca al rutinarismo, ni que mejor alimente la pasividad del educando, como esas repeticiones. Por ellas saben los alumnos lo que el maestro les va á decir y lo que ellos deben contestar; y cuando hablan, proceden automáticamente como verdaderos papagayos; hablan con la boca (aunque poco y mal), pero no con el pensamiento; se mueven los labios, pero queda inerte la inteligencia. La habilidad y el tacto á que nos hemos referido, suponen, pues, con la paciencia ya recomendada, discreción, novedad y variedad en la manera de hablar con los niños, para que ellos hablen á su vez.

Tales son las reglas primeras y más elementales, cuya aplicación requiere el arte de hacer hablar á los niños en la enseñanza. Practicándolas, se conseguirá que los educandos hablen, y una vez logrado esto, estarán en condiciones de ejercitarse en pensar.

Que con referirse en particular la conducta trazada en las consideraciones que preceden, á los niños que comienzan el aprendizaje de su enseñanza, es necesario insistir en ella durante el decurso de toda esta, particularmente en lo tocante al tacto y el interés, no hay para qué decirlo. Añadamos que ambas condiciones son

cada vez más exigidas, y á medida que se avanza en la enseñanza, es obligado que aumenten en intensidad. Mientras más conquistas hace el niño respecto del lenguaje y más se despierta su inteligencia á la vida del pensamiento, se precisa de más discreción para proponerle los asuntos sobre que ha de ejercitarse, y para no caer en la monotonía y el rutinarismo de las repeticiones; si queremos que su espíritu nos siga en el trabajo de exploración que supone la enseñanza dada por los procedimientos del método activo, es menester que sepamos apoderarnos de él, mediante una habilidad *diplomática* que le haga arrostrar las dificultades, ora porque se las sepamos ocultar y allanar, bien porque le animemos á ello mediante el interés siempre creciente que le infundamos. No olviden los maestros que el interés depende muy especialmente de la forma en que presenten las cuestiones, de la novedad con que se haga, de la variedad que en ellas se introduzca, de su encadenamiento y de la gradación progresiva con que se dispongan; amén de lo que á él contribuyen la claridad y la sencillez, el tono y el calor que dé á la expresión el maestro, y el resultado que al fin del trabajo venga como á coronar los esfuerzos del alumno. ¿Habremos de repetir que este mismo esfuerzo, caldeado por todos esos medios, es un motivo de placer, y un factor del interés, por lo tanto, para el alumno?

Una vez conseguido que este salga de su primer mutismo y se preste á responder al maestro, á conversar con él, se tiene hecho lo principal: el alumno habla ya; lo que ahora hay que lograr es que continúe hablando, que lo haga con la corrección y la propiedad posibles, y que mediante ello, se ejercite en pensar.

Este nuevo y no menos interesante y dificultoso momento del arte que nos ocupa, representa un segundo grado de la gimnasia de la palabra y del pensamiento. Cuanto acabamos de decir que debe hacerse para despertar y sostener el interés, hay que tenerlo muy presente en los ejercicios que al efecto se practiquen. Partiendo de asuntos que no excedan del alcance intelectual del niño, se pondrán á este mediante exposiciones sencillas y preguntas claras y lógicamente ordenadas, cuestiones por las que sea llevado á buscar y hallar por sí el conocimiento ó la verdad de que se trata. Que las resuelve mal; no importa: se insistirá en ellas hasta que lo haga bien. Esto en cuanto al fondo; respecto de la forma, una vez que el niño muestre que sabe lo que se le quiere enseñar, se le hará repetir el pensamiento hasta que lo exprese de una manera adecuada. Para afirmarlo más en ello y para aumentar y dar flexibilidad á sus medios de expresión á su lenguaje, se le obligará á repetir lo dicho de otro modo, es decir, con palabras y giros diferentes. De esta manera,

al ejercitar de consuno la palabra y el pensamiento, se le acostumbrará á no tener una fórmula dada como la única expresión de un pensamiento determinado, y á no subordinar el fondo á la forma; dará mayor flexibilidad á esta, y con ello al pensamiento, que no encerrará en el molde estrecho en que se le presente, ó en que de primera intención lo vacíe él mismo. Así se combatirá, por otra parte, el dogmatismo verbalista, uno de cuyos vicios fundamentales consiste en hacer que el niño repita al pie de la letra (con *puntos y comas*, como vulgarmente se dice), lo que se le enseña.

La gimnasia de que hablamos requiere algo más de lo dicho: *resúmenes orales*, hechos por los mismos niños, de una lección ó parte de ella, de un párrafo que al efecto se lea, y de una exposición, descripción ó narración debida al maestro, haciendo además que los repitan otros en forma distinta, son medios excelentes de ejercitar á los alumnos en hablar y pensar; sobre todo, si el maestro tiene en cuenta que, para el fin que nos ocupa, su arte no estriba en hablar mucho, sino en hacer hablar. Le impone esto la regla de conducta de ser muy parco, muy sobrio de palabras, decir lo menos posible al alumno, no impacientarse y no darle formulada la respuesta ó hecho el resumen, y limitarse á hacerle indicaciones que le sirvan de dirección. Saber contenerse y esperar ante los tanteos, las vacilaciones, la inexperiencia, la pereza intelectual y el corto alcance de sus alumnos: hé aquí su gran secreto, el secreto de que debe esperar sus triunfos más legítimos y preciados en el arte de la enseñanza.

Concluamos con una observación que al aclarar lo dicho en las consideraciones expuestas en el decurso de este capítulo, facilitará la práctica de las reglas que esas consideraciones entrañan. No se trata, para la aplicación del arte de hacer hablar y pensar á los niños, de ejercicios ó clases especiales, como en la enseñanza de la Aritmética, de la Historia y de la Geografía, por ejemplo; todas las enseñanzas de la escuela se prestan á ello y deben utilizarse al efecto. Decimos más. En todas es necesidad imperiosa, condición ineludible, si han de darse con fruto y sentido educador; y para ello, conforme á los procedimientos del método activo, comenzarlas y desenvolverlas mediante los *ejercicios de lenguaje y de procedimiento*, á que en último término se reducen los modos de acción que hemos recomendado; pues que no hay una en que no se precise, para que el alumno la viva y se la asimile bien, para que no resulte dogmática y rutinaria de semejantes ejercicios, máxime, cuando (y prescindiendo del valor del pensamiento propio) en todas constituye el lenguaje instrumento ó medio *sine qua non* para entenderse con el maestro, delimitar, concretar y expresar los conocimientos, y proseguir las

adquisiciones de ellos: se ejercita á los niños en una enseñanza cualquiera, hablándoles y haciéndoles hablar de ella, y mientras más y mejor hablan de una materia, mejor muestran que la saben, y en mejores condiciones se encuentran para continuar su estudio. No olvidemos, por otra parte, que cada enseñanza tiene su tecnología especial, sus peculiares modos de expresión, en los que hay que ejercitar á los niños para que piensen y expresen bien los conocimientos que con ellos se aspira á darles. De aquí, que los mencionados ejercicios de lenguaje y de pensamiento no se consideren privativos de la enseñanza de idioma, y que aun refiriéndolas á esta particularmente, se aconseje que se practiquen, no solo en la clase especial de lengua, sino á propósito de todas las demás asignaturas del programa escolar; con lo que el lenguaje mismo, considerado en general y como una enseñanza, resultará beneficiado y grandemente enriquecido.

No hay, pues, que disponer ejercicios especiales para hacer hablar y pensar á los niños, ni menos una clase particular, sino infiltrar el sentido del procedimiento que hemos expuesto en todos los que se practiquen á propósito de las diferentes enseñanzas que se den en la escuela; pues á todas ellas referimos el método activo, el que solo con esa condición puede aplicarse, ya se trate de la cultura en general, bien de cualquiera de las ramas que la integran. Hacer hablar y pensar, es lo esencial y primero en toda enseñanza.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,

por D. Rafael Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico.

(Continuación) (1).

No puede señalarse una característica común, por lo que toca á los métodos de enseñar historia, en los múltiples y variadísimos establecimientos de educación superior de los Estados-Unidos. Los dos tipos en cierto modo opuestos, el inglés y el alemán, que llevamos estudiados, tienen su representación en las universidades, colegios y escuelas de la República americana. Ejemplo del sistema inglés, con grandes y escogidas listas de libros para consulta y un marcado intento de aplicación política en las explicaciones, es, v. gr., la clase de historia de la Cornell University, cuyo profesor Tyler, confiesa que ha adoptado los principios de Mr. Seeley (2). Por el contrario,

Mr. Allen, de la Universidad de Wisconsin, defiende el método alemán de laboratorio (1).

El profesor H. Adams, en su exposición de los diferentes métodos de enseñar la historia, enumera los siguientes: de temas (*topical*), comparativo, cooperativo y de seminario, y en cada uno cita varios ejemplos de universidades norte-americanas. El primero es análogo al inglés, y los restantes no necesitan de explicación especial.

A pesar de esta diversidad, se advierte una tendencia muy acentuada en favor de las ideas que informan el método alemán, tendencia cuya manifestación ostensible es el gran número de los seminarios históricos. Adams, á quien se considera justamente como una autoridad en la materia, coloca en ellos el ideal.

Consideran algunos difícil, sin embargo, llegar á él pronto en los Estados-Unidos, por la falta de preparación con que los alumnos entran en las escuelas superiores. Quéjase de esto otro profesor, C. K. Adams, en un trabajo reciente publicado en el volumen I de la *Biblioteca Pedagógica*, editada en Boston por G. Stanley Hall, el cual volumen trata especialmente de los métodos de enseñar historia (2). En las escuelas preparatorias de Alemania—dice—se exige á los profesores de historia una educación especial pedagógica, para la enseñanza á que se dedican. «En la mejor de las escuelas preparatorias de América, por el contrario, enseñan á menudo la historia personas que no han sido especialmente educadas para ello.» Además, por lo general, solo se destina á esta materia un curso ó dos, dejando los restantes en absoluta carencia de todo estudio histórico; lo cual equivale, como observa con mucha gracia Adams, á que se alimentara un hombre durante seis meses de *roast-beef* y *plumpudding*, y se abstuviera luego de comerlos durante cinco ó seis años. La reforma había de tocar, pues, varios puntos, y en primer lugar, los libros llamados de texto. «La enseñanza más provechosa que he conocido en una escuela preparatoria, se obtuvo sin el auxilio de ningún *libro de texto*.» Los libros—añade Adams—deben utilizarse para consulta y por vía de ampliación de lo dicho en clase, combinando esto con la designación, en cada tema, de cuestiones sobre las cuales hagan los alumnos trabajos de investigación personal.

La reforma se ha hecho ya en muchas de las escuelas superiores. Como tipo de ellas, puede citarse la Universidad de Michigan, que tiene hoy día diez clases de historia, de lección se-

(1) Adams, ob. cit. páginas 34 y 35.

(2) *Pedagogical Library*. Vol. 1. *Methods of teaching history*. Boston, 1889. Contiene, además del trabajo de Adams, otros, hasta 23, de los profesores White, Allen, Burgues, Seeley, Emerthon, Morris, etc. La mayor parte son explicativos del sistema que se sigue en el establecimiento á que pertenece cada autor.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Adams, *Methods of historical study*, Baltimore, 1884, pág. 32.

manal ó bisemanal en su mayor parte. El programa es análogo al de la Facultad de Letras de París; así, las clases superiores versan sobre Historia de las instituciones sociales y políticas, Historia de Europa desde la Reforma á la Revolución francesa, Civilización en la Edad Media, y Nacimiento y desarrollo de Prusia. Todas estas clases se consideran como preparatorias de los seminarios. De estos hay tres en la citada universidad: uno dedicado al estudio de las instituciones políticas de Inglaterra, otro á las de América y el tercero á los sistemas comparados de administración local.

En 1889, la clase de Historia de las instituciones se dedicó á estudiar la Administración romana, respecto de la cual se indicó á los alumnos los siguientes temas para sus lecturas y trabajos particulares: «¿Qué valor tiene para el conocimiento del sistema provincial romano la vida de Lúculo por Plutarco?»; «¿Cuál la Oración contra Verres?»; «¿Cuál el ensayo de Guizot sobre el *Régimen Municipal*?»; «¿Qué enseña acerca de ello el capítulo del libro de Arnold sobre *El sistema de impuestos*?» (1).

El trabajo que se hace en los seminarios es de orden más elevado, como en Alemania. Cada clase se compone de diez alumnos á lo más, y el tiempo que ocupa no baja de dos horas. Las cuestiones que se toman como objeto de investigación, representan siempre una preparación de seis meses, cuando menos, por parte del alumno. En la reunión semanal que celebra cada seminario, los discípulos dan cuenta de sus investigaciones propias, y atienden á las preguntas é indicaciones que les hacen sus compañeros ó el profesor. Adams cita como ejemplo algunos de estos trabajos: v. gr. «Historia de las concesiones de tierras para la instrucción pública en el Noroeste»; «Legislación penal en Nueva-Inglaterra durante el período colonial» (2).

Nuestro autor termina con la siguiente observación que tenemos por muy exacta: «Semejantes estudios—añade—no son impracticables más que en un establecimiento donde haya mucha libertad en la elección de clases y donde los estudios históricos empiecen pronto, dados los años de carrera de los estudiantes. Pero mi propia experiencia me permite creer que si estos comienzan sus estudios preparatorios en el segundo año de la carrera, pueden ya en el cuarto año dedicarse á un orden de trabajos comparables con los que se hacen en las universidades del viejo mundo.»

En los mismos términos puede decirse que está planteada la reforma en otras muchas universidades y colegios.

Respecto de la de Johns Hopkins, dice Herbert B. Adams que el principio de la ense-

ñanza histórica es «desarrollar la independencia del juicio y de las investigaciones.» Para esto, se sigue el «método comparativo en la lectura y el estudio, señalando á cada uno de los alumnos un tema especial con referencia á varias obras de consulta. Estos temas son expuestos luego oralmente, con ayuda de algunas notas, ó por escrito, discutiéndose ampliamente en la clase; se prefiere, no obstante, el método oral que es, al propio tiempo, un medio excelente para la educación individual, porque el alumno se acostumbra á pensar más en el fondo que en la forma de lo que dice. En los trabajos escritos, se emplea más tiempo en retocar el estilo que en recoger hechos.» Citaremos algunos de los temas de 1878, respecto de la Edad Media, con indicación de las fuentes, para que se vea la cultura elevada que suponen: Influencia del Derecho romano en la Edad Media (Savigny, H. Maine, Guizot, Hadley), Origen y carácter de las universidades medievales (Green, *History of England*; Lacroix; historias particulares de varias universidades); Sistema del procedimiento legal entre los Teutones primitivos (Waitz, J. L. Laughlin, Lea); Origen de la libertad municipal (Hegel, *Städteverfassung von Italien*; Testa, *Communes of Lombardy*; Wauters, *Les libertés communales*; Stubbs, Freeman, Guizot y otros) (1).

Lo mismo ocurre en el Colegio Smith, de Northampton. Las listas de obras de consulta son tan escogidas como las de Cambridge. Tanto en el Colegio Smith como en la Universidad de Johns Hopkins, las clases de historia poseen bibliotecas especiales; v. gr., una dedicada á la Historia de las instituciones americanas, respecto de las cuales han emprendido los alumnos una serie de monografías interesantísimas, hechas por regiones, y en las que estudian la organización de las ciudades (towns), parroquias, *manors*, el *feudalismo* canadiense, las instituciones ciudadanas de Nueva Inglaterra, y otros puntos. Finalmente, la Universidad cuenta con un seminario histórico, cuyos miembros hacen trabajos originales de investigación hasta el punto de emprender viajes al Canadá, á Inglaterra, y desde luego á todos los Estados de la Unión americana, para estudiar sobre el terreno, ora la organización municipal, ora el feudalismo, ó las comunidades agrícolas (2).

Instituciones análogas se han creado en las Universidades de Harvard, Pensylvania (Wharton School), Cornell, Wisconsin, Ne-

(1) Adams, *Methods of teaching history*, pág. 212.

(2) Semestre de 1890.

(1) Adams (Herb. B.) *Special methods of historical study*. En el citado vol. 1 de la *Pedagogical library*. Ver también el libro *Methods of historical study*, cap. 1 y pág. 87, y el de *Study of history in american colleges and universities*, publicación del «Bureau of Education» de Washington (1887), cap. vi.

(2) Ver la organización en *Methods of teaching and studying history*, pág. 143, y *The study of history in american colleges*, etc., pág. 178 y siguientes.

braska, California, Colombia y Brown y en la *Washington High School*. De todas ellas se encontrarán suficientes pormenores en los libros de Adams y otros que he citado antes. Señalaré solo algunas particularidades.

En la Universidad de Harvard se emplean dos medios: ejercicios escritos, para despertar la originalidad de pensamiento, y ejercicio de preguntas, que no dura más allá de diez ó quince minutos una vez en semana. Además, las lecturas son muy escogidas, y los programas de clase de gran interés pedagógico (1).

En la de Colombia (Columbia College) se atiende mucho á la crítica histórica, instruyendo á los alumnos respecto de estos tres puntos: modo de aprovechar el conocimiento de los hechos; distinción del hecho real y el fingido; separación entre el nudo hecho y su exageración ó colorido falso. «Para esto—dice el profesor Burgess—les hacemos acudir á las fuentes más originales... Si hay más de una respecto de un mismo hecho, les enseñamos á compararlas, á observar sus concordancias y disidencias y á colocarse en un punto de vista desde el cual se obtenga completa evidencia, ó la más aproximada posible.» Del mismo modo, se les previene contra toda exposición que no esté autenticada con hechos; imponiéndoles, en una palabra, en todas las reglas de la crítica histórica, cuya aplicación se hace al propio tiempo.

La Universidad de Brown ofrece una novedad altamente útil en su biblioteca. Consiste en la formación de sumarios diarios, semanales y mensuales, de los asuntos de actualidad (políticos especialmente) que tratan los periódicos, agrupando los artículos bajo rúbricas especiales (Congreso de Berlín; Nihilismo ruso, etc.), y añadiendo las referencias oportunas á libros de consulta. De este modo se va formando una serie de fuentes de inestimable valor para la historia contemporánea, reconociendo á la información periodística la función histórica en que por lo general no se fija el público y que se pierde con la vida efímera del diario. La utilidad de este sistema—que también se usa en algunos periódicos extranjeros—queda demostrada con observar que los lectores de esta sección aumentan de día en día. Las listas, que empezaron siendo manuscritas, hubieron de imprimirse al poco tiempo (2).

El sentido pedagógico que—aparte de la utilidad bibliográfica—encierra este procedimiento, se revela más claramente en las clases

de historia contemporánea de la *High School* (Escuela superior) de Washington. Los temas que se discuten en clase, son siempre de actualidad: v. gr.: Cuestión servio-búlgara, anexión de Birmania, cuestión de Irlanda; y para su estudio se recomienda á los alumnos la lectura de la prensa (periódicos y revistas), inclinándolos á que hagan un trabajo personal directo. Sobre este último punto versan las primeras lecciones del curso, esforzándose el profesor en demostrar la necesidad del trabajo de laboratorio en historia, contra la vulgar propensión de sujetarse á un libro de texto. De este modo se consiguen dos cosas, dice Mr. Gould (1): que los alumnos se informen directamente de los hechos, mediante variadas lecturas, y enseñarles que la historia no es solo lo pasado, sino también lo presente, cuyo conocimiento no debe descuidar quien quiera ser buen ciudadano, y mucho menos los que se dediquen á la política.

No creo necesario insistir más con ejemplos para dar idea de la organización de las clases de historia, y sobre todo de los principios que dominan hoy en la enseñanza de esta ciencia en los Estados-Unidos. Baste añadir que tan saludables tendencias se hallan auxiliadas por la posesión de un material riquísimo (2), especialmente de libros, cuyo manejo hacen los alumnos con toda libertad. Como ejemplo valioso de los efectos que semejante enseñanza produce, citaré la preciosa y abundante serie de «Estudios de historia y política» que dirige en la *Jhous Hopkins University* el profesor H. B. Adams.

\* \* \*

La enseñanza superior belga cuenta hoy con varias clases prácticas y seminarios de historia, debidos á la iniciativa particular de algunos profesores, en parte secundada por el Gobierno. M. Philippson y M. León Vanderkindere, abogaban ya en 1880 por la necesidad de la reforma.

El primero la planteó en su clase de la Universidad de Bruselas, iniciando á los alumnos en la paleografía y la diplomática; el segundo pidió la creación de un Instituto superior de historia, en el cual «el profesor haría leer é interpretar en sus menores detalles las cartas y extractos de crónicas; indicaría puntos en que se ejerciera la sagacidad de los alumnos, y los trabajos de estos, criticados en el mismo

(1) *History and political science in the Washington High School*.—En el volumen del «Bureau of Education» antes citado, pág. 258.

(2) Buena muestra de ello es el riquísimo *National Museum*, más notable aún por el método con que están clasificadas sus colecciones que por la abundancia de estas. El sistema seguido para la ordenación del Museo obedece al principio de que sirva, del mejor modo posible, para el estudio de la historia. Véase el informe sobre este particular, leído por el Dr. G. Brown Goode en la reunión de 1888 de la *American historical Society*.

(1) Véase, por ejemplo, la *Introducción* del curso de «Historia política y constitucional de los Estados-Unidos,» en la pág. 6 de *Methods of teaching, etc.*; y la pág. 16 para el material de estudio.

(2) Véase el interesante artículo del bibliotecario Mr. Foster sobre el «Uso de una Biblioteca pública para el estudio de la historia,» en el volumen citado de la *Pedag. library*.

curso, discutidos por sus discípulos, corregidos por el profesor, formarían una colección de disertaciones destinadas á ser base de trabajos más amplios. Así se llegaría á hacer posible la redacción de una colección de anales, parecida á los *Farbücher* publicados por la Comisión histórica de la Academia de Baviera, y en los que se registrarían y comentarían los sucesos de cada reinado de la historia nacional, sin abandonar nunca el terreno sólido de los documentos auténticos. Libros como los que nuestros historiadores publican con harta frecuencia, faltos de la indicación de las fuentes, son casi perdidos para la ciencia» (1).

El deseo de M. Vanderkindere logró cumplimiento á medias. El, con otros profesores al frente de los cuales está M. Frédéricq, que ha llevado á la reforma un gran entusiasmo y una gran experiencia adquirida en sus viajes por Francia, Inglaterra y Alemania, crearon Seminarios particulares en sus respectivas clases. El mismo Frédéricq cuenta la historia de este movimiento y enumera los centros de aquel género existentes en 1883; de sus noticias resulta que en todas las Universidades de Bélgica los alumnos de historia hacen ya, en mayor ó menor escala, trabajos prácticos é investigaciones sobre las fuentes (2). Si los consejos del ilustre profesor han sido escuchados, contarán también con un material de enseñanza el más completo que la ciencia y las industrias científicas ofrecen al presente (3). Volveremos á hablar de esto en una de las próximas lecciones.

(Continuará.)

## ENCICLOPEDIA.

### LA REPÚBLICA NORTE-AMERICANA,

SEGÚN EL PROFESOR BRYCE,

por el Prof. D. Gumersindo de Azcárate,

Catedrático de Derecho en la Universidad de Madrid.

#### I.

Podrá parecer una paradoja, pero no vacilamos en decir que es más difícil escribir la

(1) L. Vanderkindere, *L'enseig. historique et la création d'une institut supérieure d'hist. (Rev. de Belgique, 15 Mayo, 1880.)* ¿No es verdad que este párrafo parece escrito para nosotros?—Profesor de Universidad, y célebre, ha habido en España, el cual, preguntado acerca de uno de los pocos libros de verdadero carácter científico que aquí se publican, contestó que el autor podría haberse ahorrado el trabajo de aducir testimonios y citas de documentos, porque con exponer lo que decían los tratadistas especiales de la materia, había cumplido su misión.—Vid. también, en el artículo de Vanderkindere, el estado de las clases de historia en Bélgica antes de su reforma, páginas 53 y 54.

(2) *L'enseign. supér. de l'hist. en Belgique.*—Prólogo al tomo 1 de los *Travaux du cours d'hist. national* de la Universidad de Lieja, 1883.

(3) Vease *De l'enseign. de l'hist. dans les athénées belges.* Extrait du tome xxvi de la «*Revue de l'Instruction publique en Belgique*» Gand, 1883.—Gran parte del material que recomienda M. Frédéricq, lo posee nuestro Museo.

historia contemporánea, que la historia pasada. El que estudia ésta, puede llegar á reunir todas las fuentes de conocimiento cuya posesión sea posible al espíritu más exigente, comenzando por los libros que en ella se hayan ocupado y acabando por la última inscripción descubierta. El que estudia aquella ha de luchar con el doble inconveniente de que las fuentes son innumerables, y, sin embargo, siempre queda mucho por saber. Parece á primera vista, que basta tener abiertos los ojos y atentos los oídos para saber todo lo que hoy pasa, quedando solo envueltas en el secreto y en el misterio las negociaciones diplomáticas; y aun alguien pensaría que sacando la prensa á la plaza pública todo cuanto ocurre, con tomarse el trabajo, ímprobo en verdad, de consultarla, el historiador de la época contemporánea podría ver coronados sus esfuerzos con el éxito más feliz. Pero el hecho es, que no basta para conocer, por ejemplo, la vida jurídica y política de un país, acudir á su constitución y á sus leyes, porque bien puede suceder que en parte sean letra muerta, principios concebidos y escritos por el legislador, pero no vividos por el pueblo; el hecho es, que esa misma prensa, por lo contradictorio de sus testimonios, es casi un arcano para los propios y un arcano verdadero para los extraños; aparte de que, pareciendo de que de todo da cuenta, se olvida de mucho, deja en la sombra unas cosas, y en la vertiginosa rapidez en que lleva á cabo su obra, toma de otras solo su manifestación más superficial; el hecho es, en fin, que atentos los más, en primer término, á estudiar la vida del Estado, ó mejor, á la de los poderes oficiales del mismo, pocos se ocupan en el estudio de las costumbres, de las condiciones económicas, de las creencias religiosas, de las escuelas y sistemas científicos, de la obra literaria, de la educación, de todo, en fin, lo que constituye la trama de la vida, y que, sobre lo que vale por sí, puesto que ese es el contenido de una civilización, es un elemento de que no es posible prescindir, aun tratándose de una esfera particular de la actividad, dado que es una ley biológica el influjo recíproco que ejercen unas en otras. Por esto, por ejemplo, se suceden los libros sobre la Constitución inglesa, contemplada, no ya en su desarrollo histórico, sino en su vida actual, en su modo de funcionar al presente, y siempre nos enseñan algo nuevo; por eso la lectura de la obra del profesor Bryce sobre la *República norte-americana* (1), por el trabajo, la perspicacia, el talento, el arte que revelan, deja en el espíritu una impresión análoga á la que produce un libro de Mommsen ó Niebuhr, de Hallam ó Macaulay, de Sumner Maine ó Fustel de Coulanges; porque si estos escritores nos presen-

(1) *The American Commonwealth*, tres volúmenes, 1888.



tan el pasado como si renaciera ante nuestra vista, el libro del ilustre profesor inglés deja en el ánimo del lector una impresión análoga á la que experimenta el que, conducido por guía experto, visita una ciudad y sus monumentos y estudia sus costumbres; esto es, que parece como si uno hubiera vivido mucho tiempo en los Estados-Unidos de la América del Norte.

Sobre la Constitución política del gran pueblo, muchos libros se han escrito, pero más es objeto de ellos la anatomía de aquella, y aun eso con relación al Estado nacional solamente, que la fisiología, mientras que en éste, de un lado se completa lo relativo á la estructura con lo referente á las interesantes organizaciones de los Estados particulares; de otro, se expone la vida política en acción, estudiando la historia y el modo de ser y de obrar de los partidos, analizando con gran penetración y novedad lo que allí es la opinión pública, presentando ejemplos para mostrar ciertas enfermedades que padece aquel cuerpo social á la par que los remedios que las han curado ó pueden curarlas, y finalmente, bajo el epígrafe de *Instituciones sociales*, se estudian las más importantes y que más influyen en la vida jurídica y política de aquella sociedad. Y todo esto lo hace el autor con gran conocimiento de los hechos, adquirido en sus repetidos viajes á aquella República, cada uno de cuyos Estados y territorios ha recorrido, en sus conversaciones con personas de todas clases, condiciones y partidos, y en los documentos, folletos, periódicos y libros que ha recogido y consultas que ha hecho, con una absoluta imparcialidad, y por añadidura, encerrándose en la pura función del historiador, salvo los contados casos en que aventura alguna observación crítica ó hace alguna comparación con la vida política de Europa, y, por último, con aquel conjunto de condiciones que pide ese género de estudios, pues bien puede decirse que el profesor Bryce *recoge, ordena, clasifica y explica* los hechos que son objeto de su obra.

Parécenos llamada ésta á tener más resonancia y á producir un efecto más hondo y duradero que la famosa de Tocqueville.

Aparte de la diferencia que va de la República de 1832, con esclavos y 15 millones de habitantes, á la de 1888, sin esclavitud y con 60 millones de ciudadanos, el ilustre escritor francés fué el primero que corrió el velo, tras el cual se desenvolvía aquella civilización; fué el que presentó ante los ojos de Europa una democracia en ejercicio; pero más que por todo esto, impresionó su obra porque ella era el anuncio de una fuerza nueva, de una nueva dirección, de la que era el autor como el precursor y el apóstol; y así resultó, más que un libro de historia, un tratado de política, una obra de crítica, la exposición de un ideal. La

obra del profesor Bryce, por el contrario, es una exposición histórica, concienzuda y acabada, sin pretensiones doctrinales y filosóficas, pero rigurosamente científica, dado que lo científico en la historia consiste en la *mostración y explicación* de los hechos, cosa que solo es dado llevar á cabo á quien los conoce en su fondo íntimo y en relación con su causa, sus efectos y sus conexiones.

Esperamos justificar este juicio, dando una sucinta idea de la obra en una corta serie de artículos, en los cuales examinaremos los siguientes particulares que sirven de epígrafe á las seis partes en que aquella está dividida: *El gobierno nacional, Los gobiernos de los Estados, Los partidos políticos, La opinión pública, Ejemplos y reflexiones é Instituciones sociales.*

## II.

Es el asunto de la primera parte de la obra, el *Gobierno nacional*, comenzando por exponer, con gran claridad, la diferencia que hay entre una *Liga ó Confederación*, como la Hanseática de la Edad Media, la suiza de los siglos pasados ó la germánica que subsistió desde 1815 á 1866, cuyos elementos constitutivos son cuerpos políticos, Estados, cantones, ciudades, cada uno de los cuales subsistiría por sí, aunque se rompieran los vínculos que las unen; aquellas otras organizaciones, como la de Francia é Inglaterra, en las que el Estado nacional es el único sustantivo, alcanzando su poder á todos los ciudadanos y á todas las colectividades, no siendo los Estados, condados ó provincias, otra cosa que *divisiones administrativas*; y la *República federal* norte-americana, lo propio hoy que la suiza, en la que los Estados particulares tienen una existencia propia é independiente del Estado nacional; pero al mismo tiempo, éste y aquellos ejercen autoridad sobre los ciudadanos; y así «la Unión es algo más que un agregado de Estados, y los Estados son algo más que partes de la Unión», y si esta desapareciera, con añadir á los atributos del poder que aquellos tienen, algunos más, subsistirían como comunidades independientes y libres. Por esto hay allí dos gobiernos y dos patriotismos; y de aquí la diferencia fundamental entre la *Confederación* de 1781 y la *Constitución federal* de 1789. En 1787, cuando se proclamaba esta última, decía Mr. Wilson: «adoptando esta Constitución, seremos una nación; ahora no lo somos.» En efecto, ella convirtió lo que era una Liga de Estados en un Estado federal. Y se llevó á cabo fácilmente, entre otras razones, porque no había conspiradores reaccionarios que temer, pues todos amaban la libertad y la igualdad; ni cuestiones entre clases, ni animosidad por razón del rango y de la riqueza, porque no había riquezas ni rangos.

Esa Constitución «no es excepción de la regla; según la cual todo lo que alcanza el poder de ganarse la obediencia y el respeto de los hombres, ha de tener profundas raíces en el pasado, y cuanto más lentamente crezca una institución, tanto más probable es que dure y subsista, porque en esa Constitución hay poco que sea absolutamente nuevo, y hay mucho tan antiguo como la Carta Magna.» Los autores de la Constitución norte-americana conocían la inglesa, no con toda exactitud, porque les indujo á error la influencia que ejerció Jorge III, por causas transitorias, y así atribuyeron á la monarquía una importancia que no tenía; y también erraron al tomar como guía á Blakstone, que describió más bien la teoría que la práctica de aquella, á la vez que fué su oráculo, no Rousseau, sino Montesquieu, quien es sabido adjudicó todas las excelencias de la misma al principio de la división de poderes, verdadera pesadilla de los norte-americanos, y al equilibrio que producía todo un sistema de frenos y cortapisas. Además utilizaron las Constituciones que los Estados particulares se habían dado ya, y el gran principio de que lo hecho por un funcionario ó Cuerpo legislativo fuera de su competencia, es nulo y de ningún valor. Una diferencia fundamental entre la Constitución inglesa y la norte-americana, es que en la Gran Bretaña el Parlamento tiene un poder absoluto y es omnipotente é irresponsable, mientras que en los Estados-Unidos el soberano es el pueblo.

Comenzando esta parte de la obra por el estudio de lo que es el presidente, observa el profesor Bryce, que no hay en ningún país de Europa cargo que corresponda á ese. En los parlamentarios, como Inglaterra, Italia ó Bélgica, hay un soberano y un presidente del Consejo de ministros, con ninguno de los cuales tiene parecido, en cuanto el primero no es jefe de un partido, y el segundo es eso solamente. El presidente de la gran República tiene menos jerarquía, pero más autoridad que un rey de Europa. Tiene menos atribuciones que un ministro europeo, pero son más seguras, porque no dependen de la buena voluntad de una mayoría parlamentaria. Tampoco puede compararse con el Presidente de la República francesa, porque éste tiene su gabinete, cuya vida pende de las Cámaras; ni con el de la República suiza, el cual no hace otra cosa que presidir durante un año las sesiones del Consejo federal administrativo. «Comienza á notarse en Europa que la monarquía, la cual solía estimarse peligrosa bajo el punto de vista político, pero útil bajo el punto de vista social, ha venido á ser, desde que se le han cortado las garras, valiosa en lo político, pero de utilidad muy dudosa en lo social. En los Estados-Unidos los demócratas más suspicaces (los hay que consideran demasiado mo-

nárquico el oficio de Presidente) no pueden acusar al jefe del Estado de haber tendido á formar en su rededor una corte, y mucho menos á crear aquellos males que prosperan en las cortes europeas. Ningún presidente se atreve á faltar al decoro social, como lo han hecho tantas veces los soberanos de Europa. Si lo hiciera, él sería el primero á sentir las consecuencias.»

Es interesante la *comparación de los sistemas europeos con el americano*, que hace Mr. Bryce. En el régimen parlamentario ó de gabinete que han tomado de Inglaterra los más de los pueblos europeos, los ministros son, además de agentes del poder ejecutivo, *leaders* del legislativo. «Puede decirse, ciertamente, que las funciones legislativa y ejecutiva están tan enlazadas en este régimen como en la Roma imperial ó la Rusia moderna; y el hecho de que las contribuciones, aun cuando se hacen efectivas por virtud de una ley, son el instrumento indispensable de la Administración, muestra cuán inseparables son estos dos poderes al parecer distintos. Este sistema, caracterizado también por la circunstancia de estar excluido el poder judicial de la maquinaria del gobierno, parece muy sencillo, y se olvida que ha nacido y se ha desenvuelto lentamente en Inglaterra, y que pende de ciertos hábitos, tradiciones y supuestos, y no consiste en palabras ni puede trasplantarse fácilmente á un suelo nuevo.»

El Presidente, resguardado con una Constitución rígida, ha conservado facultades que su prototipo, el rey de Inglaterra, ha perdido gradualmente. El Parlamento, por otra parte, resulta débil, comparado con el británico, en el cual ha llegado á ser dominante una Cámara, porque la división de aquel en dos cuerpos de igual poder y no siempre conformes, paraliza la acción legislativa, y no tiene sobre el poder ejecutivo aquella intervención directa que la presencia de los ministros y su dependencia de la mayoría de la Cámara popular les confiere en los Parlamentos de la Gran Bretaña y de sus colonias. Así se ha separado profundamente el sistema americano del original inglés, que parecía reproducir con pequeñas diferencias. La Cámara de los Comunes ha llegado á ser un Consejo Supremo en lo legislativo y en lo ejecutivo, en cuanto que un voto de censura ó de confianza impone á la corona la destitución ó el nombramiento de los ministros; mientras que el Congreso norte-americano es un cuerpo solamente legislativo y sin medios para influir en la designación de los representantes del Poder Ejecutivo, y sin embargo, ensanchando más y más la esfera de la legislación, y por medio de sus comités, va penetrando en el campo de la administración.

No pudieron los norte-americanos establecer el gobierno de gabinete, por la sencilla

razón de que no existía entonces en Inglaterra, y ni Blakstone ni Montesquieu decían una palabra de él. Realmente no alcanzó su completo desarrollo hasta que la reforma electoral de 1832 consagró el poder del pueblo. Porque su esencia consiste en el delicado equilibrio que crea entre los tres poderes: el Ministerio, la Cámara de los Comunes y el país. La Cámara es fuerte, porque puede pedir cuenta de todos sus actos al Ministerio, y puede, negando los subsidios, obligarle á retirarse. El Ministerio no está indefenso, porque puede disolver el Parlamento y pedir al país que resuelva y escoja entre éste y aquél. El Parlamento, cuando retira su confianza á un Ministerio, no hiere la autoridad del poder ejecutivo: solo cambia sus representantes.

El Ministerio, cuando disuelve el Parlamento, no ataca á la institución; antes reconoce su supremacía al pedir al país que cambie los individuos que lo componen. Y ambos, el Ministerio y la Cámara de los Comunes, obran y se mueven con la vista puesta en el pueblo, que es el árbitro llamado á resolver las diferencias que surjan. La Cámara está en contacto con el pueblo, porque cada diputado necesita estar atento á todas las evoluciones de la opinión que se revelan en su distrito. Los ministros están en contacto con el pueblo, porque son, no solo representantes, sino jefes de un gran partido, cuyos sentimientos les afectan, y están obligados á pesar el efecto que sus actos puedan producir en la confianza que sus correligionarios ponen en ellos.

A este propósito, el autor cita estas palabras notables de Bagehot: «Los peligros que puede suscitar el hecho de sobrepujar el espíritu de partido del Parlamento al de la nación, y de predominar en aquel un egoísmo que contraste con el verdadero interés de ésta, no son grandes en un país donde el espíritu nacional es firmemente político, y donde su intervención en la conducta de sus representantes es constante. La oposición resuelta á una opinión pública formada, apenas es posible en nuestra Cámara de los Comunes, dada la incesante atención que el país presta á la política, y dado el gran miedo que tienen los miembros de aquella á perder el valioso puesto de diputado.» Y añade Mr. Bryce: «Estas observaciones del más perspicaz de los escritores de política entre nosotros, son al presente más exactas todavía que lo eran en 1872.»

El sistema parlamentario presupone la existencia de dos grandes partidos, y solo dos, bastante fuertes ambos para impedir el uno la violencia del otro, y visiblemente preponderante uno de ellos en la Cámara de los Comunes. Cuando aparece un tercer partido, un cuarto, cambian las condiciones. Los platillos de la balanza oscilan según que el peso de

esos grupos se pone en uno ó en otro; las disoluciones se hacen más frecuentes, y aun puede suceder que ni así se restablezca la estabilidad. La historia reciente de la República francesa muestra las dificultades que ofrece una Cámara compuesta de grupos, cosa no desconocida en Inglaterra.

Hay una diferencia interesante entre Inglaterra y los Estados-Unidos en este respecto. En aquella, el Parlamento es lo primero, y los ingleses consideran como un mérito de su sistema que el poder ejecutivo tenga que responder de sus actos ante la Cámara de los Comunes. En la República norte-americana, y no solo con relación al gobierno federal ó nacional, sino también á los Estados particulares, sucede todo lo contrario: el poder ejecutivo es del todo independiente del Congreso, y los americanos consideran el derecho del *veto* que tiene el presidente como una garantía del pueblo contra los excesos del Parlamento. Y es otra consecuencia de las anteriores, que en los Estados-Unidos no hay *gobiernos de partido*, y si se dice que ha triunfado uno, el que ha vencido en la elección de presidente, se pone la vista en los destinos que este puede dar á sus correligionarios. En suma, hay en el gobierno norte-americano, considerado como un todo, falta de unidad; sus elementos no están enlazados; sus esfuerzos no se encaminan á un fin y no producen un resultado armónico. Pero los defectos de las herramientas son la gloria del obrero, que suple aquellos con su habilidad; y de igual modo el pueblo americano suple los de su Constitución con una aptitud práctica para la política, una perspicacia y un dominio sobre sí mismo, que no ha tenido ningún otro país.

Cuatro puntos son esenciales en el sistema representativo: primero, que los representantes sean elegidos entre los mejores, y si es posible, entre sus jefes naturales; segundo, que respondan de sus votos y de sus actos ante los electores de una manera eficaz y manifiesta; tercero, que tengan el valor suficiente para resistir el impulso momentáneo que pueda llevar á aquellos por un camino en su juicio extraviado, y cuarto, que los individuos y la Cámara de que forman parte, á su vez, influyan en el país; esto es, que á la par que reciben de este su autoridad, utilicen en su beneficio la experiencia que han adquirido en la Cámara y las mayores luces que se les debe suponer. Pues bien; los americanos reconocen que los requisitos primero, tercero y cuarto no se realizan en América, y puede añadirse que el segundo tampoco de un modo completo. El Gobierno se considera como un medio de mantener el orden y asegurar á todos sus derechos, más bien que como un poder ideal capaz de guiar y desenvolver la vida de una nación. La República norte-ame-

ricana, más que ningún otro país, es gobernada por la opinión pública, siendo de notar que el respeto reverencial que inspira la Constitución, ha llegado á ser un poderoso elemento conservador.

### III.

La República Norte-americana es, como decía Lincoln, «la Unión *indestructible* de Estados *indestructibles*.» El Gobierno nacional entiende únicamente en los siguientes asuntos: política internacional, ejército y marina, tribunales federales, comercio interior y exterior, moneda, derecho de propiedad literaria é industrial, correos, contribución para fines nacionales, protección de los ciudadanos contra los abusos de los Estados. En todo lo demás, estos son soberanos.

Después de examinar con gran perspicacia los inconvenientes que se suelen atribuir al sistema federal (debilidad para conducir la política interior y exterior, peligro de disolución por la separación de algún Estado, falta de uniformidad en la legislación y en la administración, etc.), el profesor Bryce observa que «el federalismo está obligado, por la ley de su naturaleza, á dejar en manos de los Estados facultades cuyo ejercicio podría dar á la controversia política una forma grandemente peligrosa; podría impedir el ejercicio de la autoridad nacional, y podría, continuando por mucho tiempo, suspender el sentimiento de un común patriotismo y amenazar á la misma unidad nacional. Contra este peligro, hay que sentar el hecho de que la estructura más suelta de un Gobierno federal, y la margen que deja á la diversidad de legislación en las diferentes comarcas del país, puede evitar que surjan las discordias, é impedir que las locales crezcan y se conviertan en una lucha nacional.»

El sistema federal puede ser un recurso, igualmente legítimo, ya para apretar un vínculo existente, ya para aflojarlo. Para lo primero lo establecieron los norte-americanos en 1787; para lo segundo, pugnan por establecerlo algunos de los Estados centralizados de Europa. Pero el *self-government* local puede existir en un país unitario, como Inglaterra, y faltar en uno federal, como Alemania. En los mismos Estados-Unidos, es admirable en los de Nueva Inglaterra, y muy imperfecto en Virginia. Tampoco hay que olvidar la influencia que ejerce en esta organización la audacia con que los americanos aplican, con sorpresa de los europeos, la doctrina del *laissez aller*, por estimarla, no solo la más exacta, sino el procedimiento más terapéutico ó curativo. Dos cosas han salvado á la República: la autoridad del Gobierno nacional sobre todos los ciudadanos, y el tener al Tribunal Supremo de Justicia como árbitro entre el Gobierno nacional y los de los Estados; y han contri-

buído á ese mismo fin, el amor á la independencia local, al *self-government*, el sentido de comunidad basado en la sangre, la lengua, los hábitos y las ideas, y el orgullo que en todos despierta la historia nacional, simbolizada en su bandera. Los medios y recursos que admiramos en la Constitución norte-americana, podrían resultar inaplicables en un pueblo menos patriota, menos confiado en sí propio, y menos amante de las leyes y de su cumplimiento.

El profesor Bryce estudia el crecimiento y desarrollo de la Constitución norte-americana, y dice, que así como la inglesa es el mejor ejemplo, en los tiempos modernos, del tipo *flexible*, aquella lo es del tipo *rígido*, aunque no inmutable en absoluto, porque eso no es posible. Nótese que, después de las once enmiendas de que fué objeto la norte-americana, solo se han hecho cuatro: en 1804, 1865, 1868 y 1870. Hace nuestro autor una interesante comparación de las Constituciones flexibles de Grecia y de Roma, con las modernas, notando la analogía que hay entre la del pueblo-rey y la inglesa. Contenida ésta en centenares de volúmenes, de estatutos y precedentes, la norte-americana puede leerse en ventitres minutos; pero por el número de interpretaciones y escritos de que ha sido objeto, solo puede compararse al Corán, á la Biblia ó el Digesto; aun cuando, al modo que acontece con los teólogos, los norte-americanos afectan creer que la Constitución no cambia, como si esas mismas interpretaciones no implicaran á veces novedades, según aconteció cuando pasó por legal, por constitucional, la adquisición de la Luisiana por Jefferson; ó como si no valieran nada las enseñanzas contenidas en la obra del célebre presidente del Tribunal Supremo, Marshall.

Se ha desenvuelto también por el uso, por la costumbre, que es y será siempre fuente de derecho. Así se han puesto allí límites á la reelección del presidente, como se han puesto en Inglaterra al poder de la Cámara de los Lores. Por unos y otros medios, la Constitución se ha modificado constantemente, aunque de modo tan suave que ha podido pasar inadvertido; pero nunca lo ha sido por la voluntad ó capricho de las muchedumbres descontentas, ó de ambiciosos tiranos militares. En suma, como dice el magistrado Cooley, «podría pensarse que la Constitución es la que todos tenemos delante de nuestra vista; pero para los efectos prácticos, la Constitución es lo que el Gobierno, en todos sus órganos, y el pueblo, al cumplir los deberes que tenemos como ciudadanos, reconocen y respetan como tal, y nada más»; citando á este propósito la frase de Cervantes: «cada uno es hijo de sus obras», cosa que, según Cooley, es más exacta todavía respecto de las instituciones que de las personas.

¿Cuáles son los resultados de ese desenvolvimiento constitucional? El tiempo y el hábito, decía Washington, son tan necesarios, por lo menos, para fijar el carácter de los Gobiernos, como el de las demás instituciones humanas. La organización de la gran República es un sistema de balanzas y contrapesos: el poder legislativo se contrapone al ejecutivo, y á ambos el judicial; una Cámara contrapesa á la otra; el Gobierno nacional se contrapone á los de los Estados; y como este equilibrio se consagró en la Constitución, que solo el pueblo puede modificar, ningún elemento se ha sobrepuesto á los demás; al modo que en la Gran Bretaña, la Cámara de los Comunes y el Gabinete, su hijuela, han sometido á la Corona y á la Cámara de los Loes. Y, sin embargo, la situación y el valer de cada uno de estos organismos no son los mismos que en un principio. El poder del presidente ha llegado, en momentos de peligro nacional, á convertirlo en un dictador romano, al paso que, en tiempos tranquilos, quizás se ha debilitado.

El Senado ha alcanzado un influjo mayor que el que antes tenía. El Tribunal Supremo ha llegado á adquirir una importancia que ni siquiera pudieron prever los fundadores de la República. De cualquier modo, «esa Constitución rígida ha mantenido una especie de equilibrio entre los distintos poderes, mientras que el que se suponía existir en Inglaterra entre el Rey, los Pares, la Cámara de los Comunes y el pueblo (es decir, los electores), se ha desvanecido para siempre.»

Sin embargo, la Constitución rígida de los Estados-Unidos ha prestado inestimables servicios, según el profesor Bryce. Dificulta los cambios precipitados; da tiempo á la necesaria deliberación; sirve de freno al espíritu excesivamente reformista; evita las modificaciones inspiradas por circunstancias del momento; favorece los hábitos de legalidad, y fortalece los instintos conservadores y el amor á la estabilidad; á cuyo propósito, cita el autor lo que significan en la historia del derecho privado de Roma las costumbres, el Código de las Doce Tablas y la obra de los jurisconsultos.

Todos estos son bienes muy estimables en cualquiera país libre, pero lo son mucho más en uno que sea gobernado, no por los hombres que sobresalen por su riqueza, su posición ó su cultura, sino por la opinión pública, esto es, por las ideas y sentimientos del pueblo todo. El temperamento prudentemente conservador de los Estados-Unidos, es debido en gran parte á su famosa Constitución de 1789.

(Continuará.)

## LA PALABRA «REPÚBLICA»

EN LOS PIRINEOS OCCIDENTALES,

por el Rev. Wentworth Webster.

(Conclusión) (1).

No he podido ver este documento no obstante todas mis pesquisas; pero encuentro algunos fragmentos en el discurso del alcalde de Sare, pronunciado delante del Consejo municipal el 20 fructidor, año VIII (6 Septiembre 1800) (2): «Ha recordado el dichoso tiempo en que el mondaje de los bosques de Sare proveía á sus gastos municipales.» Estos bosques eran solo una parte de los bienes del municipio, que consistían además en cinco molinos, forjas, canteras, castaños, etc. (3), y cuyas rentas habrían bastado para pagar todas las contribuciones del consumo. Como la Soule, el valle de Aspe fué eximido de todo género de contribución: «tienen derecho de nombrar diputados para vigilar con los jurados los negocios de las comunidades, establecer guardias ó colectores para la cobranza de la talla, tener pesos y medidas, ejercer los cargos de procurador, síndico y secretario» (4).

En cuanto á la aduana y al comercio libre, bastarán algunas palabras. La línea de la aduana en España comenzaba en el Ebro; las provincias vascas fueron eximidas de todo derecho de entrada ó salida. Lo mismo ocurría, con corta diferencia, en Labourd, la Baja-Navarra, la Soule y el valle de Aspe; el comercio fué allí enteramente libre para el consumo local. Tenemos una prueba curiosa de este hecho. El canciller Pedro de l'Ancre, en 1610, censuró severamente á los vascos, y sobre todo á las mujeres, su gusto por el tabaco. Hacia 1770, el Gobierno hubiera querido extender al Labourd el cobro directo del tabaco y

(1) Véase el número anterior.

(2) Ms. *Registre de Sare du 20 Fructidor an III au 1.<sup>er</sup> mars 1800.*

(3) Mi amigo M. Henry O'Shea de Biarritz, me ha enviado la siguiente cita correspondiente á la pág. 16 de este discurso. Dice así: «Luis XI, por cartas patentes de 12 Julio 1473, confirmó á los habitantes de San Juan de Luz y de Siboure la franquicia y excepción de derechos de entrada y salida existentes ó que se impusieran en lo sucesivo, sobre los comestibles y mercancías que ahora importan ó exportan y las que en lo sucesivo importaren ó exportaren. Haciendo estas concesiones, el rey no hizo más que cumplir las condiciones bajo las cuales la provincia de Labourd se había unido á Francia. Otro artículo de estas condiciones decía que la provincia no pagaría por toda contribución más que 260 libras á título de subvención real; y hay que añadir que tales estipulaciones fueron religiosamente cumplidas por nuestros reyes hasta los últimos años de Luis XIV. En los archivos de San Juan de Luz existe una carta escrita en esta época por el ministro, el cual, en consideración á las desgracias de la patria, invita á los habitantes de Labourd para que ayuden al Gobierno; y entonces ellos aumentaron voluntariamente sus contribuciones hasta 15.000 libras.»

(4) *Déclaration de 1692.*

de los derechos de los colonos, de igual modo que estaba en el resto de Francia. La municipalidad de Sare responde prohibiendo «á todos los habitantes de la dicha parroquia que alojen en su casa á ningún empleado del Rey; se ordenó igualmente á los que tuvieron ya alguno alojado que lo expulsara en seguida, y á más tardar, en dos días, bajo la multa de treinta libras.» Este documento está firmado por el alcalde y por veintinueve de los principales habitantes de Sare (1). El 4 Mayo 1773, se publicó un «decreto del Consejo de Estado del Rey, dando derecho á los arrendatarios del tabaco, no obstante el decreto del Consejo del 10 Febrero 1688, los (es decir, á los habitantes del Labourd) autoriza formalmente para hacer el comercio de toda clase de mercancías para su consumo, en cuyo caso no estarán sujetos al derecho consuetudinario de Bayona (2).»

3.º La justicia y la política.—Está averiguado que en las provincias vascas españolas ningún oficial ni *sayón* real tenía derecho alguno de entrar en ellas, que era permitido á todo habitante hacerle resistencia, y hasta matarlo si fuere preciso. En el Labourd, el bailío nombrado por el rey «tiene el conocimiento primero de todas las materias y acciones civiles y criminales, tanto entre los habitantes del dicho país, cuanto entre los extranjeros, como juez ordinario (3).» Me es muy difícil definir las atribuciones exactas del bailío, del síndico, del bilzaar y de las comunidades en esta materia. A falta de la gestión del bailío, y en su ausencia, está claro, por muchas ordenanzas promulgadas desde 1341, que los habitantes tenían el derecho de administrar justicia y de ejercer la policía por sí mismos. La elección del síndico fué reconocida como enteramente libre (4); pero no he podido determinar cuáles eran sus atribuciones en relación con las del intendente, del gobernador y del bailío. El derecho de llevar armas en toda estación y de ejercer la policía y defensa de la frontera, está reconocido á todos los vascos y á los habitantes del valle de Aspe.

4.º En cuanto á la legislación civil, las leyes de herencias, de sucesión, etc., no es necesario que diga una sola palabra. Las *Costumbres* impresas muestran suficientemente que fueron particulares de cada país, diversas y del todo independiente las unas de las otras, y del resto del reino; pero hay todavía una función del Gobierno, la del culto y de la instrucción, sobre la cual tengo que hacer algunas observaciones. Desde la primera mención que se hace de los Vascos en el *Codex Ca-*

*lixtinus*, en el siglo XII, se les describe como un pueblo verdaderamente religioso, exacto en el culto y muy liberal en dones hacia el clero; pero también como un pueblo que no quiso jamás permitir á los curas ingerencia alguna en la vida política y civil. Tales como están descritos en el siglo XII por un viajero del N. de Francia, así aparecen en los fueros, y han sido pintados por el jesuíta Larramendi en el siglo pasado (1). El patronato de las iglesias estuvo casi siempre en manos laicas, en las del rey, de los nobles, ó del pueblo, mediante elección. En algunos documentos manuscritos que he podido consultar, pertenecientes á diversas parroquias, se nota siempre una especie de recelo tocante á la más mínima extensión del poder del clero fuera de las materias religiosas. En cuanto á la educación, Larramendi nos dice que había una escuela de niños con maestros asalariados en todos los pueblos (2).

En el valle de Aspe encontramos en 1571, un «decreto del Consejo de Estado del Bearn publicado en favor de los habitantes de Osse, de 30 de Mayo de 1571, que les conserva el derecho de hacer anualmente «*une premicée consistente en granadges, aguets, lanes et fromages*» y «*per acquets jouir, gaudir et employer tant à la reparation deu temple, deudit entretenement deu meste d'escolles, qu'autres obres piées, charges et necessitats deudit locq*» (3). El 10 de Mayo de 1573 se mantiene este derecho para todo el valle. Las gentes de Osse pretenden: *en tal dret et possession lousdits vesins son despuix temps immemorials senhs james estar contredits*; cuya pretensión es un poco difícil de creer. Sin embargo, vemos aquí la instrucción laica en plena actividad, en el siglo XVI.

Hé aquí pruebas bastantes de que estos pequeños Estados ejercieron casi todas las funciones, todas las atribuciones de un Gobierno independiente y autónomo. Pero puede preguntarse todavía si estas comunidades tenían plena conciencia de su republicanismo; si no se hubieran extrañado de oirse llamar *repúblicas* antes de la revolución. He dado ya una prueba de esto á propósito de la provincia de Vizcaya, donde la sustitución de la palabra *republica* que hay en las copias del *capitulado* de 1491; conservadas en Bilbao y Valladolid por la de *regimiento* en las copias reales conservadas en los Archivos de Simancas, atestigua plenamente la apreciación del signi-

(1) Larramendi, *Corografía de Guipúzcoa*, p. 109 c. supra l. c., Cortes de Navarra.

(2) Larramendi, *Corografía de Guipúzcoa*, p. 79.

(3) *Seguense lous privileges*, etc., p. 82-83. Hasta el reinado de Fernando VII, la moneda en Navarra siguió el orden de los reyes especiales de este Estado; así Fernando VII de España fué Fernando IV de Navarra en la moneda y en las Cortes.

(1) Ms. del Archivo de la Alcaldía de Sare, con documentos justificativos, 1, pág. 1.

(2) *Imprimé*, ídem, 11, pág. 2.

(3) *Coutumes générales du Labourd*, pág. 1.

(4) *Inventaire*, etc., pág. 12.

ficado de la palabra y de todo lo que expresa. He citado pasajes relativos á Guipúzcoa; hemos visto el término empleado por los reyes de España y por las Cortes de Navarra. En Francia, hemos visto que Saint Savin y el valle de Aspe se llamaban *repúblicas*. Belzunce cita una ordenanza política del país de Ostabaret, del 24 de Marzo de 1598, donde se habla del bien y de la utilidad de la *república* (1). Las *facerias* (2) ó convenciones que regulan los derechos de pastos, etc., en ambos lados de la frontera, frecuentemente emplean esta palabra. Una faceria entre Vera y Sare, del 22 de Septiembre de 1762, está hecha *entre ambas repúblicas*. En la del 28 de Noviembre de 1782, y también en otra hecha el mismo año, entre Edalar y Sare, leemos: «las facerias entre las dos Repúblicas decretadas;» todavía, en 1798, entre Vera y Sare, la faceria se hace «entre las dos dichas Repúblicas (3).» En los documentos justificativos incluyo una copia del procedimiento de la asamblea de los representantes del Baztán para la renovación de sus facerias.

Creo que lo dicho es suficiente para convencer de que había repúblicas antes de la Revolución en los Pirineos Occidentales, repúblicas tanto de palabra como de hecho; y que la palabra *república* en manera alguna producía horror á nuestros antepasados. Los poderes y las atribuciones que he descrito como ejercidas por estas comunidades, muestran suficientemente que el nombre de república no fué una palabra vana; existía, tal como he dicho, de hecho y de derecho.

Semejante estado de cosas ha desaparecido casi. Esta independencia, esta autonomía, tenía sus ventajas, que fueron inmensas para las comunidades mismas; pero llevaban consigo algunos inconvenientes para la nación. Tal vez en parte por estas desigualdades, no solamente en los órdenes privilegiados, sino también

(1) Belzunce, *Histoire des Basques*, III, 494.

(2) El nombre de *faceria* dicese viene de *faça* (a) que en el primitivo idioma ibero ó cántabro, conservado en el vasco, significa ostentación, solemnidad, lujo. Las facerias han sido consideradas siempre como convenios sagrados, á los cuales autoridad alguna podía tocar, ni aun los convenidos, á menos de un nuevo convenio libre, recíproco y espontáneo de ambas partes, como se desprende del tenor de ellos. Al constituir y establecer estas facerias, los habitantes de los municipios ejercen su soberanía legítima, ejercicio que no perjudica en nada á los derechos soberanos de los monarcas respectivos, á cuyos intereses generales y especiales no se hiere, como tampoco á los de los municipios que no han convenido. Estas facerias están, sin embargo, bajo la vigilancia de los soberanos que dedican escrupulosa atención á los sagrados derechos de sus súbditos. Así, cuando un municipio falta á una de las cláusulas de la faceria, se puede citar ante el tribunal ó ante la administración civil, al alcalde ó á quien hiciere sus veces.

(3) Conservados en los archivos municipales de Sare. *Pièces justificatives*, III, p. 11.

(a) Como etimología es absurda. Esta palabra viene de *hac:r-facer*.

en las provincias, distritos y municipios, la pasión, la envidia de la igualdad está hoy mucho más extendida en Francia que el amor de la verdadera libertad: libertad para los adversarios políticos tanto como para sí mismo.

En suma, puede decirse que en Francia, á lo menos en una gran extensión (no sin algunas reservas), el cambio se ha hecho en el sentido que reclamaban los diputados de la Baja-Navarra. Francia, en fin, «se ha dado una Constitución tan buena ó mejor que la de este país, y ha buscado los medios convenientes para hacerla firme y estable para siempre» (1).

En España el cambio no se ha hecho en condiciones tan favorables. Una cuestión dinástica ha venido á mezclarse, y las libertades de estas repúblicas han sido en gran parte destruidas por la fuerza brutal de la guerra. Pero el mismo ministro bajo cuyo gobierno fueron destruidas estas libertades, ha escrito: «Lejos de desear que tales instituciones desaparezcan allí, yo quisiera, si fuese posible, comunicarlas al resto de España. Las libertades locales de los Vascos, como todas las que la historia ha engendrado y creado, aprovechan á los que las gozan y no hacen mal á nadie; al menos, de que se tome por mal la envidia que inspiran á los otros» (2). Desgraciadamente, en España, á pesar de la Constitución escrita, la mala administración, el reparto inmoral y falto de equidad de los impuestos y de las contribuciones, la corrupción de los empleados, y sobre todo de los empleados superiores, forman un contraste chocante con la administración proba, honrada, económica, aunque limitada en algunos respectos, de las provincias vascas durante su autonomía republicana. Allí, ciertamente, el cambio no se ha efectuado para el bienestar de las provincias.

No soy yo, como extranjero, quien ha de decir si el cambio en la vertiente francesa ha sido del todo para bien, ó si no hay alguna cosa que lamentar en la autonomía perdida de estas repúblicas pirenaicas.

En fin, creo que la palabra república no ha cesado jamás de encontrar un eco en nuestras montañas desde los tiempos de las antiguas repúblicas—*civitates* ó *municipia*—de Roma, hasta hoy. En tres épocas, sobre todo, ha sonado más alto: en la primera mitad del siglo XIII, en la época del Renacimiento, y en la aurora de la gran Revolución, la cual no ha aventajado á las instituciones de estas repúblicas de los Pirineos Occidentales tanto como pudieran creer los que no hayan estudiado su historia.

(1) Belzunce, l. c., vol. III, pág. 305.

(2) *Los Vascongados*, por el Ilmo. Sr. D. Miguel Rodríguez Ferrer, con una introducción del Excmo. Sr. D. Antonio Cánovas del Castillo. Introducción, XII, Madrid, 1873.

## INSTITUCIÓN.

## LIBROS RECIBIDOS.

- Domínguez Alvarado (D. Narciso).—*Discurso leído en el Colegio nacional de Sordo-mudos y de ciegos*.—4 ejemplares.—Madrid, imprenta del Colegio nacional de Sordo-mudos y de ciegos, 1890.—Don. del Colegio.
- Sela (A.).—*La educación del carácter*.—Barcelona, Bastinos, 1890.—Don. del autor.
- Gilbert (Mestre Pere) y Corsuno (Jacob).—*Tratat d'Astrologia ó sciencia de les stelles*.—Barcelona, «L'Avens», 1890.—Don. de «L'Avens».
- De Ganniers (Arthur).—*Les iles Samoa ou des Navigateurs*.—París, Bayle, 1889.—Don. del autor.
- Bolívar (I.), Calderón (S.) y Quiroga (F.).—*Elementos de Historia natural*.—Cuadernos 1.º y 2.º.—Madrid, Fortanet, 1890.—Don. de los autores.
- República Oriental del Uruguay.—*Informe del Consejo de enseñanza secundaria y superior correspondiente al año de 1890*.—Montevideo, Varzi y C.<sup>a</sup>, 1890.—Don. del Gobierno.
- Liga patriótica de enseñanza popular.—*Memoria correspondiente al primer año de su fundación*.—Montevideo, Vázquez Cores, 1890.—Don. de la Liga.
- Angerstein (E.) y Eckler (G.).—*Haus-Gymnastik für Gesunde und Kranke*.—Berlín, Paetel, 1890.—Don. de los autores.
- Idem.—*Haus-Gymnastik für Maedchen und Frauen*.—Berlín, Paetel, 1890.—Donativo de id.
- República Oriental del Uruguay.—*Leyes y Reglamento general de enseñanza secundaria y superior*.—Montevideo, Varzi y C.<sup>a</sup>, 1890.—Don. del Gobierno.
- Acuña de Figueroa (Francisco).—*Antología epigramática*.—Tomo I.—Montevideo, Vázquez Cores, Dornaleche y Reyes, 1890.—Don. de los editores.
- Idem.—*Diario histórico del sitio de Montevideo en los años 1812-13-14*.—Dos tomos.—Montevideo, Vázquez Cores, Dornaleche y Reyes, 1890.—Don. de id.
- Cobden Club.—*The annual general meeting of the Cobden Club, 1890, including an address by Mr. G. W. Medley on «the triumph of free trade» and speeches by Mr. T. B. Potter, Mr. I. S. Leadam and other members*.—London, Cobden Club, 1890.—Don. del Cobden Club.
- Instituto de Valencia.—*Memoria del curso de 1888 á 1889*.—Valencia, Alufre, 1890.—Don. del Instituto.
- Inspección general de enseñanza.—*Anuario legislativo de Instrucción pública, 1889*.—Madrid, Fé, 1890.—Don. de la Inspección general de enseñanza.
- República de Costa-Rica.—*Memoria de Instrucción pública presentada por el secretario de Estado, 1890*.—San José, tipografía nacional, 1890.—Don. del Gobierno.
- Idem.—*Memoria de la Secretaría de Guerra y Marina, 1890*.—San José, tipografía nacional, 1890.—Don. de id.
- Idem.—*Memoria de la Secretaría de Gobernación, Policía y Fomento, 1890*.—San José, tipografía nacional, 1890.—Donativo de id.
- Idem.—*Memoria de Relaciones exteriores y Carteras anejas presentada por el secretario de Estado 1890*.—San José, tipografía nacional, 1890.—Don. de id.
- Idem.—*Memoria de la Secretaría de Hacienda y Comercio, 1890*.—San José, tipografía nacional, 1890.—Don. de id.
- Universidad de Munster.—*Verzeichniss der Behörden, Lehrer, Beamten, Institute und sämmtlicher Studirenden der Königl. theologischen und philosophischen Akademie zu Münster in Winter-Halbjahr, 1889-90*.—Münster, Coppenrath, 1889.—Don. de la Univ. de Munster.
- Idem.—*Verzeichniss der Behörden, Lehrer, Beamten, Institute und sämmtlicher Studirenden der Königl. theologischen und philosophischen Akademie zu Münster im Sommer-Halbjahr, 1890*.—Münster, Coppenrath, 1890.—Don. de id.
- Idem.—*Chronik der Königlichen Akademie zu Münster für das Jahr vom 1. April bis zum 31 März 1890*.—Münster, Coppenrath, 1890.—Don. de id.
- Idem.—*Bericht der Facultäten der Königlichen Akademie zu Münster über die für 1889 gestellten Preisaufgaben und Mittheilung der neuen Preisaufgaben*.—Münster, Coppenrath, 1890.—Don. de id.
- Idem.—*Index lectionum quae in Academia theologica et philosophica monasteriensi per menses aestivos a. MDCCCXC habebuntur*.—Monasterii Guestfalorum, ex typographia Coppenrathiana, 1890.—Donativo de id.
- Idem.—*Index lectionum quae in Academia theologica et philosophica monasteriensi per menses hibernos a. MDCCCXC-I inde die XV. mensis Octobris habebuntur*.—Monasterii Guestfalorum, ex typographia Coppenrathiana, 1890.—Don. de id.
- Wackerzapp (Adolph).—*Geschichte der Ablaute der starken Zeitwörter innerhalb des Nordenglischen*.—Münster, E. C. Brunn's Buchdruckerei, 1890.—Don. de id.
- Gorges (Max.).—*Beiträge zur Geschichte des ehemaligen Hochstiftes Paderborn im XVII. Jahrhundert unter Dietrich Adolf von der Reck*.—Münster, B. Theissing, 1889.—Don. de id.