

Yasnaia Poliana

León Tolstoi



ESTUDIO PRIMERO

Examen general y carácter de la escuela.

Lectura mecánica y progresiva.

Gramática y estilo.

I

La escuela. Empleo del tiempo.

No tenemos principiantes.

La clase inferior lee, resuelve problemas relativos a las tres primeras reglas de aritmética y aprende la historia sagrada. De manera que las materias se distribuyen, en vista del cuadro del empleo del tiempo, de la manera siguiente:

1. Lectura mecánica y progresiva;
2. Escritura;
3. Caligrafía;
4. Gramática;
5. Historia sagrada;
6. Historia de Rusia;
7. Dibujo;
8. Dibujo lineal;
9. Canto;
10. Matemáticas;
11. Conversaciones sobre ciencias naturales, e
12. Instrucción religiosa.

2

Antes de hablar de la enseñanza, debo dar una noticia sucinta de la escuela de Yásnaia Poliana, de su carácter y de su desenvolvimiento.

II

La vida de una escuela. La crisis del verano. Los maestros.

Como todo ser viviente, la escuela no sólo se modifica cada año, cada día y cada hora, sino que está expuesta a diversas crisis, a desgracias, a dolencias.

La escuela de Yásnaia Poliana ha atravesado el verano último una de esas crisis enfermizas, debida a múltiples causas.

1. Como acontece siempre en verano, los mejores alumnos habían dejado la escuela; no deberíamos volver a encontrarlos más que con raras intervalos, en los campos, en los trabajos y en los pasturajes.
2. Sobrevinieron nuevos maestros y, por lo tanto, se establecieron nuevas influencias.
3. Durante todo el verano, cada día llegaban nuevos visitantes, maestros en vacaciones; y nada estorba más que las visitas a la buena marcha de una escuela: el profesor está siempre más o menos distraído.

La escuela cuenta con cuatro maestros: dos, antiguos, ya en funciones desde hace dos años, están familiarizados con sus tareas como con sus discípulos, con la libertad y el desorden exterior de la escuela; dos, nuevos, recientemente venidos, amantísimos de la exactitud, del empleo del tiempo, de la campana, de los programas, etc., no se han penetrado de la vida de la escuela como los primeros. Lo que a éstos parecía razonable, necesario, imposible de ser concebido de otro modo, como los rasgos, aun sin belleza, de un niño a quien se ama y a quien se ha visto crecer, a los nuevos maestros sucedía que no veían en ello sino defectos que corregir.

III

La casa escuela. Cómo se regula la enseñanza. El despertar. Nada de lección. Nada de tarea. Niñas y niños.

Se encuentra la escuela en una casa de piedra, de dos pisos. Dos piezas están reservadas a los niños, dos a los maestros; otra sirve de cuarto de estudio. Sobre la escalinata, debajo del alero, suspendida por un cordón, una campana pequeña. En el vestíbulo, abajo, el gimnasio; en el de arriba, bancos. Escalera y vestíbulos conservan las huellas de nieve y lodo; sobre los muros, allí mismo, se puede leer el cuadro de la distribución del tiempo.

He aquí cómo se regula la enseñanza: hacia las ocho, el maestro domiciliado en la escuela, amigo del orden exterior, encargado de administrar, manda tocar la campana a uno de los alumnos, que ha pasado allí la noche la mayor parte del tiempo. En el lugar, se levantan con la luz de las lámparas. Desde la escuela, desde hace mucho tiempo ya, se ven brillar las luces en las ventanas; media hora después del toque de campana, entre la oscuridad, bajo la lluvia o los oblicuos rayos de un sol de primavera, aparecen por las alturas -el lugar está separado de la escuela por un barranco- confusas siluetas de dos, o tres, o un niño solo. El instinto que lleva a los caballos a marchar por rebaños, lo han perdido nuestros alumnos desde hace largo tiempo. No tienen necesidad de esperarse ni de gritarse unos a otros: *-¡Eh, niños, a la escuela!*

Sabe ya nuestro escolar que *uchíliche* -escuela- es de género neutro, sabe también muchas otras cosas merced a las cuales no siente la necesidad de ir con compañía. Ha llegado la hora, y va. Paréceme que de día en día se vuelven más francos, que su carácter toma más iniciativa.

Andando, no les he visto nunca entretenerse, salvo, si acaso, alguno de los más pequeños, o uno nuevo que viene de otra escuela.

Ninguno lleva nada consigo; ni libro ni cuaderno; nunca se les impone tareas que cumplir en casa. Y no sólo el niño no lleva nada en las manos, sino que tampoco lleva nada en la cabeza. Nada de lección; no está obligado a preocuparse hoy de lo que hizo ayer. No se tortura el entendimiento para la lección que va a seguir. No lleva más que a sí mismo, su naturaleza impresionable, y la certeza de que la escuela será hoy tan alegre como ayer. No piensa en la clase hasta el momento en que ésta comienza.

Nada de recriminaciones por un retraso, y todo el mundo llega a la hora, fuera de alguno de los mayores a quien a veces su padre retiene para algún quehacer, alguno de los mayores a quien se le ve entonces correr al galope, desalentado.

Esperando al maestro, se reúnen, unos en la escalinata, empujándose en los escalones, otros resbalando en el hielo del sendero, otros en las salas de la escuela, o, cuando hace frío, leen, escriben o se divierten.

Las niñas no se unen con los muchachos. Cuando los muchachos tienen que proponer algo a las niñas, no se dirigen nunca a una de ellas en particular, sino a todas juntas.

-¡Eh, niñas! ¿Por qué no entráis?

O bien:

-¡Ved; las niñas están heladas del todo!

O esto otro:

-¡Vamos, niñas, saltad todas sobre mí solo!

Una de ellas, no obstante, una chica del caserío, como de diez años, dotada de aptitudes notables y variadas, comienza por destacarse del grupo de las niñas: es la única a quien nuestros escolares tratan como a igual, como a un muchacho, pero con un ligero matiz de política, de indulgencia y de moderación.

IV

Entrada del maestro. El afán de la lectura sucede al afán del juego. Cada uno se sienta donde le parece. Dos clases en una sala. La clase superior. Toda la escuela asiste junta a la clase de instrucción religiosa y a la clase de dibujo.

Supongamos que el orden de materias exige: en la clase inferior, una lección de lectura mecánica; en la segunda, de lectura progresiva; en la tercera, de matemáticas.

El maestro hace su entrada en la clase. Los niños, amontonados confusamente sobre el entarimado, chillan y gritan:

-¡Niños, no me incomodéis!

O si no:

¡Basta! ¡Deja de jalarme el cabello!, etc.

-¡Piotr Mijáilovich! -grita al maestro que entra, una voz salida del fondo del montón- *¿queréis decirles que me dejen?*

-¡Buenos días, Piotr Mijáilovich! -vociferan los demás, continuando el alboroto.

El maestro va a tomar los libros y los distribuye entre aquellos que le han seguido hasta el armario. Los alumnos, echados encima del montón, le piden a su vez. Poco a poco, el montón disminuye. Viendo los libros en manos de la mayor parte de sus camaradas, los últimos corren hacia el armario, gritando:

-¿Y para mí?... ¿Y para mí?... ¡Dadme el libro de ayer!... ¡Yo quiero el libro de Koltzov!... etc.

Si aún quedan dos que en el calor de la lucha continúan rodando por el entarimado, los demás, ya sentados en el banco, libro en mano, les dicen:

-¿Por qué tardáis tanto? No se oye nada... ¡Basta!...

Los combatientes se someten; completamente sofocados, van a tomar sus libros y a sentarse, no sin columpiar un poco la pierna en el primer momento, a consecuencia de su agitación aún no apaciguada. El ardor de la batalla se desvanece, y el ardor de la lectura comienza a reinar en la clase. Con el mismo fuego que mostraba un momento antes al jalar de los cabellos de la sien de Michka, lee ahora el libro de Koltzov, ligeramente entreabiertos los labios, brillantes los ojillos, sin ver nada en torno suyo fuera de su libro. Es menester tantos esfuerzos para separarle del libro cuantos de la lucha.

Se sientan donde les parece bien: sobre los bancos, las mesas, en el poyo de la ventana, en el entarimado, en el sillón. Las niñas se sientan siempre juntas. Los amigos de la misma aldea, sobre todo los pequeños -la familiaridad es mayor entre ellos- se ponen siempre a un lado o a otro. Desde que uno de ellos ha escogido tal o cual rincón, todos sus compañeros, empujándose, se deslizan bajo los bancos, van a sentarse allí unos al lado de otros, y paseando sus miradas alrededor, manifiestan en su fisonomía un aire de dicha y de satisfacción como si se sintieran felices para siempre de verse allí. El gran sillón que se encuentra en la clase, no se sabe cómo, es objeto de envidia general. Tan pronto como uno tiene la idea de instalarse en él, no hace más que mirarlo, otro ha adivinado su intención, y ambos se precipitan a ver quién lo asalta primero. El más listo se extiende, la cabeza mucho más baja que el respaldo; pero lee tan bien como los demás, tanto empeño pone a su faena.

Durante la clase, nunca les he visto cuchichear, ni pellizcarse, ni reír por lo bajo, ni soplarse los dedos, ni querellarse uno de otro al maestro. Cuando un alumno, procedente de la escuela del sacristán o de la del distrito, pretende quejarse, se le dice:

-¡Pues qué! ¿no has sido tú quien te has pellizcado a ti mismo?

Las dos clases inferiores se dan en un salón; la clase superior en otro. Cuando el maestro llega a la primera clase, todo el mundo le rodea junto al encerado o en los bancos; se tienden o se sientan sobre la mesa en torno del maestro o del que lee en voz alta. Si es en la escritura, están tranquilamente sentados en los bancos; pero se levantan a cada momento para ir a ver los cuadernos de los otros, o para enseñar los suyos al maestro.

El empleo del tiempo permite cuatro lecciones; pero a veces se limita a tres o a dos, y a veces también se emplea el destinado a otras materias... El maestro comienza por la aritmética y pasa a la geometría, o bien comienza por la historia santa para acabar por la gramática. No es raro que maestro y discípulos se dejen llevar por el entusiasmo, y que la clase, en lugar de una hora, se continúe durante tres. Sucede que los niños mismos exclaman:

-¡Todavía no!... ¡Todavía no!...

Y que rechazan con aspereza a los que se cansan:

-¡Si esto te fastidia, vete, pues, con los pequeños! -dicen con menosprecio.

Para la clase de instrucción religiosa, la única que termina regularmente, porque el maestro vive a dos verstas y no viene más que dos veces por semana, y para la clase de dibujo, los alumnos se reúnen todos juntos. En los momentos que preceden a estas clases es cuando la animación, el alboroto, los gritos, el desorden, llegan al colmo; quién arrastra los bancos de un salón a otro; quién disputa; quién corre a la casa (Se trata de la casa de León Tolstoi que está cerca de la escuela) a buscar pan; quién pone a tostar el pan en la chimenea; éste arrebatara alguna cosa a aquél; otro hace gimnasia.

Aquí también, como en el tumulto de la mañana, es más conveniente dejarles calmarse por sí mismos, y por sí mismos ocupar sus puestos naturales, que obligarles a ello por la fuerza. Con el espíritu actual de la escuela, obligarles es materialmente imposible. Cuanto más fuerte grita el maestro -esto ha sucedido- más fuerte gritan los discípulos; sus gritos no hacen más que excitarlos. Si se consigue contenerlos, desviar su atención hacia otra parte, el pequeño mar va agitándose menos cada vez, hasta apaciguarse. Pero la mayor parte de las veces vale más no decir nada.

La clase de dibujo, la que cada uno prefiere, comienza a medio día: cuando se tiene hambre y se ha estado ya sentado cerca de tres horas, se siente, aquí también, la necesidad de arrastrar los bancos y las mesas y de armar gran escándalo; sin embargo, en cuanto el maestro está listo, están listos los discípulos, y cuidado de quien quiera impedir que la clase comience; ellos mismos se encargan de imponer silencio.

V

La escuela no es un modelo. Volver a recordar la historia y su desenvolvimiento es, no obstante, útil. Desorden aparente que da por resultado, por parte de los alumnos, el orden. Batallas de escolares. El papel del maestro en caso de batalla.

Debo explicarme. Describiendo la escuela de Yásnaia Poliana, no pretendo darla como un modelo útil y bueno de imitar; no quiero más que mostrarla tal cual es. Creo que tales descripciones pueden tener sus ventajas. Si yo lograra, en las páginas siguientes, volver a trazar con lisura la historia del desenvolvimiento de la escuela, parecería claramente al lector cómo se ha formado el espíritu actual, por qué lo encuentro yo bueno, por qué me sería absolutamente imposible cambiarlo, aun cuando yo quisiera.

La escuela se ha desarrollado libremente por la sola virtud de los principios establecidos, por el maestro y por los alumnos. A pesar de toda la autoridad del maestro, el alumno tenía siempre el derecho de no frecuentar la escuela, y aun frecuentando la escuela, el de no escuchar al maestro. Este tenía el derecho de no conservar al alumno en su escuela y de poder obrar con toda la fuerza de su influencia sobre la mayoría de los niños, sobre la sociedad que entre ellos forman siempre. Cuanto más adelantan los niños en el estudio, más se extiende la enseñanza y más se impone la necesidad del orden. Por consiguiente, en una escuela que se desenvuelve normalmente y sin violencia, cuanto más instruidos son los discípulos, más capaces del orden resultan, más sienten ellos mismos la necesidad de él, y más fácilmente, bajo este punto de vista, se establece la autoridad del maestro.

En la escuela de Yásnaia Poliana, desde su fundación, se ha visto confirmada constantemente esta regla. Al principio, imposible distribuir las clases, ni las materias, ni los recreos, ni las tareas: todo se confundía, todos los ensayos de distribución resultaban vanos. Hoy, en la primera clase, hay alumnos que piden ellos mismos seguir la guía de horarios y materias, que se aburren cuando se les saca de su lección, y que echan fuera a los pequeños que se atreven a estar entre ellos.

A mi juicio, este desorden exterior, aunque parezca al maestro tan extraño, tan incómodo, es útil, indispensable. Ocasiones tendré de volver a ocuparme, con bastante frecuencia, de las ventajas de esta organización; en cuanto a sus inconvenientes, he aquí lo que tengo que decir:

En primer lugar, el desorden u orden libre parécenos tan espantoso porque estamos acostumbrados a otro sistema según el cual hemos sido instruidos.

En segundo lugar, sobre este punto, como sobre otros muchos, el empleo de la violencia está fundado en una interpretación irreflexiva e irrespetuosa de la naturaleza humana. Parece que el desorden aumenta, crece por momentos, no conoce límites; parece que nada puede detenerlo sino la represión violenta, cuando basta esperar un poco para ver el desorden (o el fuego) extinguido por sí mismo, produciendo un orden más perfecto y estable que aquel por el cual lo sustituiríamos.

Los escolares son hombres, seres sometidos, por muy pequeños que sean, a las mismas necesidades que nosotros; como nosotros, seres pensantes; todos quieren aprender, y para esto van a la escuela, y por esto llegan sin esfuerzo a esta conclusión, que, para aprender, es necesario someterse a ciertas condiciones. No sólo son hombres, sino que constituyen una sociedad de seres reunidos en un pensamiento común. *Y en todo lugar donde se reúnan tres en Mi nombre, Yo estoy en medio de ellos.* Cediendo a las solas leyes naturales, a las leyes derivadas de la naturaleza, ni se oponen, ni murmuran; cediendo a vuestra autoridad intempestiva, no admiten la legitimidad de vuestras campanillas, de vuestro uso del tiempo, de vuestras reglas.

¡Cuántas veces he tenido ocasión de asistir a las batallas de los niños! El maestro se lanza entre ellos para separarlos, y los dos enemigos se miran de reojo; incapaces de contenerse aun en presencia de un maestro temible, acaban por caer uno sobre otro con más ardimiento aún que antes. ¡Cuántas veces, en el mismo día, he visto un Kiruchka, apretados los dientes, caer sobre Taraska, cogerle por los cabellos de las sienes, derribarlo al suelo; parece querer desfigurar a su enemigo, dejarle muerto! Pero no ha pasado un minuto cuando ya Taraska ríe bajo Kiruchka y le hace otro tanto; antes de cinco minutos, vedlos tan buenos amigos, sentados uno al lado del otro.

Hace poco tiempo, después de la clase, en un rincón dos muchachos se fueron a las manos: el uno, un notable matemático de cerca de nueve años, alumno de la segunda clase; el otro, un pequeño, con ojos negros, rapado, inteligente, pero vengativo, nombrado Kiska. Kiska echó mano a los largos bucles del matemático y le apretó la cabeza contra el muro, en tanto que el matemático se esforzaba vanamente para coger las cerdas rapadas de Kiska. Los negros ojos de éste brillaban triunfalmente. En cuanto al matemático, le costaba trabajo contener sus lágrimas.

-¡Bien! ¡bien! ¿Qué? ¿qué? -decía Kiska.

Pero se veía claramente que éste hacía daño, y que sólo quería pasar por valiente. Esto continuó por bastante tiempo, y yo estaba indeciso sobre qué partido tomar:

-¡Se pelean! ¡se pelean! -gritaban los niños.

Y se agruparon en el rincón. Los pequeños reían, pero los mayores, aunque sin tratar de separar a los combatientes, mirábanlos con aire serio. Las miradas, el silencio, no fueron perdidos para Kiska. Comprendió que lo que hacía no estaba bien; púsose a sonreír, y poco a poco fue soltando los cabellos del matemático. Este último se desembarazó de aquél, acosó a Kiska, a quien apretó por la nuca contra el muro, y después, satisfecho, se alejó. El pequeño se echó a llorar, y lanzándose en persecución de su enemigo, le pegó con todas sus fuerzas sobre el abrigo de pieles, pero sin hacerle daño. El matemático iba a secundar, pero en el mismo instante resonaron gritos de desaprobación.

-¡Ved, se atreve con un pequeño! -exclamaron los circunstantes-. ¡Sálvate, Kiska!

El asunto acabó en aquello, sin dejar rastro, salvo, creo yo, lo mismo en uno que en otro, la conciencia confusa de que el pegarse es desagradable, porque esto hace daño a entrambos. Se puede notar que aquel sentimiento de justicia ha sido provocado por la multitud; pero ¡cuántos asuntos análogos se terminan, no se puede comprender en virtud de qué leyes, de manera que satisfaga a las dos partes! ¡Cuan arbitrarios e injustos son, comparativamente, todos los medios empleados en semejante caso!

-Los dos sois culpables; ¡de rodillas! -dice el instructor. Y no tiene razón, porque allí no hay más que un solo culpable, un culpable que triunfa poniéndose de rodillas y rumiando su maldad, en tanto que el inocente está doblemente castigado. O bien:

-Tú eres culpable de haber hecho esto y aquello, y tú serás castigado -dirá el instructor.

Y el niño castigado odiará más a su enemigo al sentir a su lado un poder despótico, cuya legitimidad no reconoce.

O este otro:

-Perdónale; así lo quiere Dios, y sé mejor que él -expresará el instructor.

Le decís: *Sé mejor que él*, pero lo que él quiere es ser más fuerte; *mejor...* no lo comprende, ni lo puede comprender.

O esto:

-Ambos sois culpables; pedios perdón el uno al otro, y abrazaos, hijos míos.

He aquí lo peor de todo, porque ese abrazo no será sincero, y porque el sentimiento malo, acallado un instante, se arriesgará a resucitar.

Dejadles, pues, solos si no sois el padre o la madre, que, todo piedad para sus hijos, siempre tienen razón para tirar de los cabellos al que pega; dejadles, y ved cómo todo se arregla, todo se apacigua sencilla, naturalmente.

VI

La abstención no produce resultados perjudiciales. La escuela no debe intervenir en la educación. Un castigo. Escolares ladrones. El castigo votado por los escolares. Uno de los ladrones reincide. Tolstói siente el castigo.

Pero tal vez los instructores que no hayan experimentado este desorden o este orden libre, pensarán que absteniéndose el maestro, el desorden tendrá consecuencias físicamente deplorables: muertes, fracturas, etc. En la escuela de Yásnaia Poliana, la pasada primavera no hubo más que dos casos de contusión con señales aparentes: uno de los muchachos fue lanzado escalinata abajo, y se hirió en una pierna (la llaga curó a las dos semanas); a otro se le quemó una mejilla con goma encendida, y tuvo una escara durante medio mes. No ocurre más de una vez por semana el que llore alguno de los alumnos, y esto, no como consecuencia de daño, sino por ira o despecho. Fuera de esos dos casos, ni golpes, ni equimosis, ni chichones, con treinta o cuarenta escolares entregados a sí mismos.

Estoy convencido de que la escuela no debe intervenir en la educación, pura incumbencia de la familia; no debe castigar ni recompensar lo que ella no tiene derecho, que su mejor policía y administración consiste en dejar a los alumnos en libertad absoluta de aprender y de arreglarse entre ellos como mejor les parezca. Estoy convencido de eso, y sin embargo, las antiguas costumbres de los establecimientos de educación están tan arraigadas en nosotros, que en

la escuela de Yásnaia Poliana nos apartamos con frecuencia de esta regla. El semestre pasado, particularmente en el mes de noviembre, hubo dos casos de castigo.

En la clase de dibujo, el maestro, que acababa de llegar recientemente, notó que un muchacho, sobre no atender a la lección, gritaba y pegaba rabiosamente a sus vecinos a diestro y siniestro. No pudiendo calmarlo con palabras, el maestro le hizo dejar su puesto, y le retiró su muestra; este fue el castigo. El niño no dejó de llorar durante toda la lección.

Este mismo muchacho era el que yo había rehusado admitir en la escuela de Yásnaia Poliana en los primeros tiempos de ésta, considerándolo como un idiota incurable. Sus rasgos más salientes eran la estupidez y la dulzura. Nunca sus camaradas le admitieron en sus juegos; se reían y se burlaban.

-Es un pícaro este Petka; -se decían entre ellos con extrañeza- hasta los pequeños le pegan, y él, él se sacude y se marcha.

-No tiene corazón -me decía de él un alumno.

Cuando una criatura semejante llega a un estado de furor como el que hubo de castigar el maestro, el culpable, seguramente, no es el castigado.

Otro caso. En el verano precedente, mientras se reconstruía la casa, desapareció del gabinete de física una botella de Leyden. En muchas ocasiones se habían perdido lápices y libros, cuando los carpinteros y los pintores no estaban allí. Interrogamos a los muchachos: los mejores alumnos, los más antiguos en la escuela, nuestros amigos desde el principio, enrojecían y balbuceaban de manera tal, que cualquiera habría creído ver en su turbación una prueba de su falta. Pero yo les conocía, y hubiese respondido de ellos como de mí. Comprendo que la sola idea de una sospecha era lo que les afectaba tan profunda, tan dolorosamente: uno de los alumnos, a quien nombraré Fedka, naturaleza delicada y distinguida, tembló y lloró, todo pálido.

Prometieron decir quién fuese el culpable, si llegaban a averiguarlo; en cuanto a buscarlo, se negaron a ello. Algunos días después descubrióse quién era el ladrón: un chico del caserío de un dominio lejano. Había inducido al hijo de un aldeano, llegado con él del mismo lugar, y ambos a una habían ocultado los objetos robados en un cofrecito. El descubrimiento produjo singular impresión en sus camaradas: una especie de alivio y aun de alegría, y al mismo tiempo desprecio y pesar por los ladrones.

Les propusimos que indicaran por sí el castigo. Unos designaron el látigo, y pidieron azotar ellos mismos a los culpables; otros fueron de opinión que se les pusiera un letrero con la palabra ladrón. Este castigo, habíamosle ya infligido nosotros, para vergüenza nuestra, y el muchacho que, el año antes, había llevado un letrero con la inscripción *embustero*, precisamente se mostró el más implacable al reclamar uno para los ladrones.

Quedamos de acuerdo en el rótulo, y cuando una niña fue a coserlo, todos los alumnos miraron a los castigados con alegría mal intencionada mofándose de ellos. Para agravar aún más el castigo, pidieron *que se les llevase así al lugar, dejándoles la etiqueta hasta el día de fiesta*, dijeron.

Los castigados lloraron. El hijo del mujik, el que se había dejado inducir por su camarada -narrador notable y divertido-, un renacuajo regordete y blanco, lloraba con todas sus fuerzas de niño; el otro, el principal culpable, de nariz gibosa, facciones duras, fisonomía inteligente, estaba pálido, sus labios temblaban, sus ojos lanzaban miradas dañosas y salvajes por la alegría de sus camaradas, y muy rara vez el llanto contraía su rostro. Su gorra, de visera destrozada, estaba echada atrás sobre el occipucio, tenía los cabellos en desorden, la ropa manchada de tiza.

Todo eso nos llamó la atención como si lo hubiéramos visto por primera vez. Contemplábase cada cual con atención malévolamente, y él lo sentía dolorosamente. Cuando, sin mirar a su alrededor, bajó la cabeza, y, a lo que me parece, con la manera de andar de un malhechor, se fue a su casa, los niños, persiguiéndole tumultuosamente, le hostigaron de manera tan poco natural, tan extraña y bárbara, que se les habría creído poseídos, sin darse ellos cuenta, del espíritu maligno. Algo me decía que esto no estaba bien, pero el asunto siguió su curso, y durante todo el día el ladrón llevó su letrero.

Desde entonces creí notar que era menos aplicado; y ya no se le vio más, después de la clase, mezclarse en los juegos y en las conversaciones de sus compañeros.

Una vez, en ocasión de llegar yo a la escuela, todos los niños me anunciaron aterrados que el chico había robado de nuevo. Había tomado de la habitación del maestro veinte kopeks en piezas de cobre, y había sido sorprendido escondiéndolos en la escalera.

Se le cosió otra vez el letrero, y de nuevo se reprodujo la misma monstruosa escena. Yo le reprendí como hacen los instructores. Un muchacho crecido que se encontraba allí, un hablador, se puso a sermonearle también, repitiendo palabras que, sin duda, había oído pronunciar a su padre, un *dvornik*(conserje).

-Ha robado por primera vez, ha robado por segunda vez -decía con voz acompasada y grave-; lo tomará por costumbre. ¿Hasta dónde lo arrastrará el amor al lucro?

Esto me excitó. Me sentí casi irritado contra el sermoneador. Contemplé el aspecto del castigado. Al verle aún más pálido, más doliente, más bravio, me acordé, no sé por qué, de los forzados, y la conciencia de una villanía gritó en mí súbito y tan fuerte, que arranqué el letrado diciendo al culpable que se fuera adonde quisiese. Sentí bruscamente, no en el pensamiento, sino en todo mi ser, que no tenía el derecho de torturar al pobre niño, que no podía hacer con él lo que queríamos yo y el hijo del *dvornik*. Pensaba que hay secretos en el alma que nos están cerrados y que la vida puede modificar, no los cargos ni los castigos. Y ¡qué tontería! El niño ha robado un libro -por un largo proceso, complejo, de sentimientos, de pensamientos, de falsos silogismos, ha sido arrastrado a sustraer un libro: no sabe para qué lo ha guardado en su cofre- y yo le pongo un letrado con la palabra *ladrón*, ¡que significa otra cosa muy distinta! ¿A santo de qué? Para castigarle por la vergüenza, se dirá... ¿Castigarle por la vergüenza? Pero, ¿a santo de qué? ¿Se sabe si la vergüenza destruye la disposición al robo? Acaso la estimule. Acaso no haya de vergüenza más que lo que expresa el rostro. Yo tengo asimismo la seguridad de que no era vergüenza, sino cualquier otra cosa que acaso tendría dormida para siempre en su alma, y que no habría sido conveniente despertar.

Que en el mundo que se llama práctico, en el mundo de los Palmerstons y los Caínes, en el mundo que tiene por razonable, no lo que es razonable, sino lo que es práctico, que en él las gentes, castigadas ellas mismas, se arroguen el derecho y el deber de castigar. Nuestro mundo de niños, de seres sencillos, francos, debe mantenerse puro de mentira, de esa creencia criminal en la legitimidad del castigo, de la que se seguiría que la venganza es justa desde el momento en que nosotros la llamamos castigo...

VII

Las notas. La lección de la tarde. Poesía de la escuela en el crepúsculo. El relato del maestro. Los escolares le repiten corrigiéndose mutuamente.

Volvamos a tomar el detalle de la enseñanza diaria. Hacia las dos de la tarde, los niños, hambrientos, corren a la casa. Mas a pesar de su hambre, esperan aún algunos minutos para conocer cada uno sus notas.

Estas notas, que les dan cierto rango, les preocupan en gran modo.

-A mí, 5, (En Rusia, es la mejor nota) con la cruz; y a Olhuchka ¡qué cero tan grande le han dado!

-¡Y a mí, 4! -exclama otro.

Por ellos mismos es por quienes están establecidas, porque en ellas encuentran una apreciación de su trabajo; y si esta apreciación es injusta, bien demuestran su descontento. ¡Desdichado del maestro que, no teniendo presentes los esfuerzos del discípulo, le da menos de lo que merece! El niño no cesa de hostigarle y llora lágrimas de fuego si se le niega la modificación pretendida.

Las notas malas, pero merecidas, subsisten a pesar de toda protesta. Por lo demás, las notas son un resto de nuestra organización primitiva, y por sí mismas comienzan a caer en desuso.

Para la primera lección que sigue al recreo, por la tarde, se reúnen como en la mañana esperando asimismo al maestro. La mayor parte del tiempo la lección es de historia santa o rusa, y todos los grupos están reunidos.

Ordinariamente, esta lección empieza al crepúsculo. El maestro está de pie o sentado en medio de la estancia, y el tropel de muchachos se coloca alrededor de él en semicírculo, quiénes sobre los bancos, quiénes en las mesas, quiénes en los poyos de las ventanas.

Todas las lecciones de la tarde, y especialmente esta primera, difieren de las de la mañana por un sello particular de tranquilidad y de poesía.

Vas a la escuela al crepúsculo; no ves luz en las ventanas, todo está sosegado; nieve en los escalones de la escalinata, un murmullo sordo y apagado, movimiento tras de la puerta, un pilluelo que, apoyándose en el pasamanos, sube dos a dos los escalones, es lo que muestra que los escalones están allí. Entra en la clase. Parece que anochece detrás de los vidrios empañados; los mayores, los mejores alumnos, empujados por sus camaradas hasta muy cerca del maestro, y alzando sus cabecitas, mantienen sus miradas unidas a la boca de aquél. La muchachuela del caserío, siempre encaramada sobre una mesa alta, con el semblante preocupado, tiene el aspecto de devorar cada palabra.

Un poco más distantes están sentados los alumnos menos buenos; después, los pequeños; estos últimos escuchan, atentos y a la vez ceñudos, en la misma actitud que los mayores; pero, a pesar de toda su atención, sabemos que no repetirían nada, aunque hayan retenido bien las cosas en su memoria. Quién, se apoya sobre la espalda del vecino;

quién, se yergue derecho sobre una mesa. A veces alguno de ellos, introduciéndose poco a poco entre el tropel, tras de una espalda, se entretiene en trazar en ella figuras con la uña.

Cuando se comienza un nuevo relato, todos escuchan como petrificados. Al repetir, se oye aquí y allá vocecillas de niños que, en su fiebre de amor propio, no pueden contenerse de dictar apuntando al maestro. Tratándose de un relato ya conocido que les agrada, ruegan al profesor que se lo repita palabra por palabra, y no toleran que se les interrumpa: -*¡Eh, tú! ¡No has de tener paciencia! ¡Calla!* -dicen a aquel que se adelanta.

Ven con disgusto que una interrupción altere su carácter y la belleza de la narración del maestro. En los últimos tiempos se les contaba la vida de Cristo. A cada momento pedían que se les volviese a contar de nuevo con todos sus detalles. Si no se les refería toda entera, completábanla ellos mismos con las renegaciones de Pedro y los sufrimientos del Salvador.

Parece que todo está muerto, nada se mueve: ¿no duermen? Avanzas en la penumbra, miras el rostro de uno de los pequeños: está sentado, embebidos sus ojos en el maestro; la atención le hace fruncir las cejas; por décima vez quita de su espalda el brazo de un camarada que se apoya en ella. Le haces cosquillas en el cuello y ni aún sonrío, sacude la cabeza como para espantar a una mosca; está completamente absorto en el relato misterioso y poético, cuando el gran velo del templo se rasga por sí mismo en dos, y todo se entenebrece en la tierra: este relato le es penoso y dulce. Mas, he aquí que el maestro ha concluido de explicar. Levántanse todos de sus puestos, oprímense alrededor del maestro y, gritando más fuerte uno que otro, procuran repetir cuanto han retenido en la memoria. Aquellos a quienes no se les ha dejado hablar, asegurándoles que lo saben, no se quedan por eso más tranquilos: se acercan a otro maestro, y si éste no está allí, a un camarada, a un extraño, aunque sea el encargado de encender las estufas; van de un extremo a otro en grupos de dos y de tres, suplicando a cada cual que les escuche. Es muy raro que sea uno solo el que relate. Distribúyense por grupos, buscando cada uno a sus iguales en inteligencia, y narran, se excitan, se interrogan, se corrigen uno a otro.

- *¡Pues bien; repitémoslo juntos!* - dice uno a otro alumno.

Pero éste, sabiendo que no ha de sobresalir, se dirige a un tercero. Cuando lo han dicho todo, al fin se calman. Se trae velas, y su pensamiento pasa a otro objeto.

Por la noche, en general, y en las clases siguientes, hay menos gritos, menos alboroto, más obediencia para el maestro y una docilidad más grande. Nótase particular disgusto hacia las matemáticas y el análisis, y pasión por el canto, la lectura y, sobre todo, por las narraciones.

-*¿Para qué tantas matemáticas?* -dicen-. *El narrar es mucho mejor, o bien la historia, y lo comprendemos.*

Hacia las ocho, los ojos se enturbian; se bosteza frecuentemente; las velas arden menos vivas, se atiza más de tarde en tarde los pábilos. Los mayores se sostienen aún; pero los pequeños y los alumnos menos buenos comienzan a dormirse, acodados sobre la mesa, con la música vaga de las palabras del maestro.

VIII

Las clases largas. Los escolares suspenden el curso. Los niños van a la casa. Opinión de Tolstói sobre estas escapatorias.

A veces, cuando las clases son interesantes y se multiplican (acontece que duran hasta siete largas horas por día), cuando los niños están cansados o en víspera de fiesta, a la sazón que las estufas se calientan en la casa para el baño, a un tiempo, sin decir una palabra, a la segunda o tercera clase que sigue a la comida, dos o tres escolares se precipitan a la sala y toman vivamente sus sombreros.

-*¿A dónde vais?*

-*A casa.*

-*Pero, ¿y la lección? ¿Y el canto?*

-*Los niños han dicho: «¡A casa!»* -contesta el alumno interrogado, escurriéndose afuera con su sombrero.

-*Pero, ¿quién ha dicho eso?*

-*Los niños se han marchado.*

-*¿Cómo, pues?* -pregunta el maestro sorprendido, preparando su lección-. *Quédate tú.*

Mas acude a la clase otro muchacho, animado el semblante, con aire embarazado.

-¿Por qué te quedas tú? -dice con tono enojado al niño detenido, quien, en su vacilación, retuerce entre sus dedos la borla de su gorra-. ¡He ahí dónde están ya los niños! En la fragua, tal vez.

Y ambos a una se precipitan afuera, gritando en la puerta:

-¡Adiós, Iván Petróvich!

¿Y quiénes son, entre los escolares, los que han decidido ir a la casa? ¿Cómo lo han decidido? ¡Sábelo Dios! De donde particularmente ha partido la primera idea, es lo que no descubrirás nunca. Ellos no han deliberado, no han tramado complot, y, no obstante, han tomado la resolución de ir a casa.

¡Los niños van a casa!. Y oís golpear los piecitos en los escalones; y los escolares, bajando a brincos, retozando como gatos, cayendo sobre la nieve, se adelantan a la carrera uno a otro y se lanzan gritando hacia casa.

Estas escenas se reproducen una o dos veces por semana. Es humillante y penoso para el maestro, quien lo tolera sólo porque ello da una significación más grande a las cinco, seis y hasta siete lecciones, libre, voluntariamente escuchadas cada día por los alumnos. Sólo así se puede estar seguro, cuando estas escenas se repiten, que la enseñanza, por insuficiente, por exclusiva que se la suponga, no es ni mala ni ineficaz. Si la alternativa se expusiera en estos términos: ¿qué vale más, que no ocurra ninguna de estas escenas durante el año entero, o que se repitan por mitad con las lecciones?, escogeríamos este último término. Por mi parte, en la escuela de Yásnaia Poliana, estoy satisfecho de haberlas visto reproducirse muchas veces en un mes. A pesar de la libertad dada a los niños para que se vayan cuando les parezca bien, la autoridad del maestro es tan grande, sin embargo, que en estos últimos tiempos he temido mucho que la disciplina de las clases, el empleo del tiempo, las notas, aunque sean carga tan ligera, acabasen por coartar su libertad, por sujetarles completamente a la red tramada contra ellos por nuestra astucia para cercenarles la facultad de la elección y de la protesta. Si de buena voluntad han continuado estudiando, no obstante la libertad que se les dejaba, no creo que se deba atribuir el mérito a las solas virtudes de la escuela de Yásnaia Poliana; creo que se obtendría el mismo resultado en la mayor parte de las escuelas, y que el deseo de aprender es bastante fuerte en los niños para motivar el soportarlos en condiciones tan enojosas, el perdonarles tales defectos. Es bueno, es necesario dejarles la facultad de semejantes escapatorias, siquiera sea para prevenir faltas mayores, más graves abusos.

IX

La escuela de noche. Lectura y experiencias. Partida de los escolares.

Las noches están reservadas al canto, a la lectura progresiva, a las experiencias de física, a las tareas escritas. Lo que se prefiere es la lectura y las experiencias. Durante la lectura, los mayores se instalan en una gran mesa, en estrella: las cabezas juntas, las piernas separadas. Uno de ellos lee, y todos cambian sus impresiones. Los pequeños se colocan dos a dos ante sus libros, y si el libro está al alcance de su inteligencia, leen como nosotros leemos: bien sentados bajo la luz, tranquilamente apoyados en el codo, disfrutan de un placer visible. Algunos, deseosos de reunir dos goces, van a colocarse junto a la estufa encendida: se calientan y leen al mismo tiempo.

A las experiencias de física no son admitidos todos, sino solamente los mayores y los mejores, los más razonables de la segunda clase. Esta lección, tal cual resulta entre nosotros, la última de la noche, es la más fantástica, la más apropiada a la disposición de espíritu que engendra la lectura de los cuentos. Y es, en efecto, como un cuento. Todo se personifica para ellos; la baya de enebro que repele al lacre, la aguja imantada que declina, las limaduras de hierro que corren sobre la hoja de papel bajo la cual se pasa el imán, todo esto pareceles otros tantos seres vivos. Los más inteligentes, los que comprenden la causa de estos fenómenos, se extasían, prorrumpen en ¡Oh!, sobre la aguja, sobre la baya, sobre las limaduras.

-¿Veis?... ¡Oh, oh!... ¡Alto!... ¡Oh!... ¡Rueda!..., etc.

De ordinario, las clases terminan entre ocho y nueve, a menos que la carpintería no detenga un poco más a los mayores; y toda la banda gritando se lanza revueltamente al caserío, y desde allí comienza a separarse por grupos, interpelándose unos a otros, antes de esparcirse por los cuatro extremos del lugar. A veces se divierten montando en los grandes trineos que sacan fuera de la puerta cochera, al pie del monte, del lado del lugar; enganchan, se colocan entre las varas y se pierden de vista entre el polvillo de la nieve, dando gritos, dejando aquí y allá en pos de ellos negras huellas.

Relaciones del maestro y de los escolares fuera de la escuela. La lectura del Viy de Gógol. Expedición nocturna a la selva. Recuerdos del Cáucaso contados a los niños. La muerte de la condesa Tolstói. Una pregunta inesperada. Para qué sirve aprender la música. Lo bello y lo útil. Los niños vuelven a su casa.

Fuera de la escuela, en plena libertad, al aire libre, se establecen entre los alumnos y el maestro relaciones nuevas, en las que reinan la mayor franqueza de conducta, la confianza más grande, las mismas relaciones que nos parece deben ser como el ideal al que debe tender la escuela.

Últimamente, se leyó en la clase el Viy (*Significa hechicera en el dialecto ruso*) de Gógol. Las escenas finales produjeron una impresión viva y alborotaron su imaginación; algunos representaron graciosamente la hechicera, y hablaron sin cesar de la noche última.

Fuera no hacía frío; una noche de invierno, sin luna, con nubes en el cielo. Cerca de una travesía hicimos alto. Los mayores, de más de tres años de escuela, se pararon ante mí rogándome que les llevase más lejos; los pequeños se miraron un momento, y después precipitáronse a la parte de abajo del monte. Los menores estudiaban hacía poco con un nuevo maestro; entre yo y ellos no reinaba aún la misma confianza que entre yo y los mayores.

-Pues bien; iremos de aquí al vedado (un bosquecillo a doscientos pies del caserío) *-dijo uno entre ellos.*

Más aun que todos los demás suplicó Tedka, muchacho de diez años, una naturaleza delicada, impresionable, poética y valiente. El peligro constituía para él, creo, la condición principal del placer. Daba miedo verle en verano, con otros dos niños, avanzar a nado hasta el centro del estanque, de cincuenta toesas de largo, desaparecer a ratos bajo el ardiente reflejo del sol de estío, sumergirse hasta el fondo, tenderse sobre la espalda haciendo saltar hilillos de agua, llamando con voz aguda a los camaradas que estaban cerca de la orilla, para mostrarles que era un valiente. A esta hora sabía él bien que había lobos en la selva, y por esto quería ir al *vedado*.

Dieron todos su opinión, y con cuatro nos dirigimos hacia la selva: un muchacho fuerte de cuerpo y de ánimo, a quien llamaré Semka; un chico de unos doce años nombrado Vavilo, que iba delante y gritaba con voz flexible y diversamente modulada *¡Hola!* a todo el que encontrábamos; Prognka, enfermizo, dulce, dotado de gran talento, hijo de una familia pobre, yo creo que enfermizo únicamente por falta de alimento, caminaba a mi lado; en cuanto a Fedka, se colocaba entre mí y Semka; no cesaba aquél de conversar con voz singularmente dulce contando ya que había guardado allí caballos, ya asegurando que allí no había ningún peligro; y acabando por preguntar: *¿Qué sucedería si de repente surgiese alguno?*, y por preguntar con bastante insistencia para obligarme a responder algo.

No penetramos en la selva, esto hubiera sido demasiado peligroso; pero cerca del lindero, la sombra se condensaba; veíase con mucha dificultad el sendero; las luces del caserío se ocultaban a la vista. Semka se paró y púsose a escuchar.

-¡Deteneos, niños!... ¿Qué es? *-dijo de pronto. Hicimos alto; pero no se oía nada. No obstante se tuvo allí miedo.*

-Bien, y... ¿qué haríamos si surgiera uno, persiguiéndonos...? *-preguntó Fedka.*

Hablábamos de los bandidos del Cáucaso. Ellos recordaron la historia del Cáucaso, que yo les había contado mucho tiempo antes, y de nuevo les hablé de los abreks, de los cosacos, de Hajji-Murad.

Semka aproximaba la cabeza, dando grandes pasos con sus grandes botas, moviéndose con cadencia por sus grandes espaldas. Prognka quería andar a mi lado; pero Fedka le echó fuera del camino, y Prognka, siempre sumiso para con todo el mundo a causa de su pobreza, se contentaba, en los pasajes más interesantes de mi relato, con trotar a un costado, aunque se debía hundir en la nieve hasta las rodillas.

Cualquiera que haya tenido un poco de contacto con los niños de los mujiks, ha podido notar que no están acostumbrados y que no pueden prestarse a caricias de ninguna naturaleza, términos cariñosos, besos, abrazos.

Tuve ocasión de ver en una escuela campesina a una señora deseosa de acariciar a un mocito, decirle: *¡Vamos, te voy a dar un beso, alhaja mía!* y besarle; y él, vergonzoso, ofendido, no comprendió por qué se le trataba así.

Un chico de cinco años rehuye las caricias: es ya un hombre.

También quedé yo sorprendido cuando Fedka, que caminaba a mi lado, en el pasaje más conmovedor de la historia me rozó de repente con su manga, y después, asiéndome dos dedos con toda su mano, me los tuvo sujetos. Tan pronto callé, Fedka me rogó que prosiguiese, con una voz tan suplicante, tan conmovida, que era imposible negarse a ello.

-*¡Y tú, quítate de delante!* -dijo una vez a Prognka, que trotaba ante nosotros.

Se volvía cruel, tan terrible y deliciosamente afectado estaba, teniéndome siempre cogidos mis dedos, y nadie debía atreverse a interrumpir su placer:

-*¡Aún! ¡Todavía! ¡Ved que es bueno!*

Habíamos traspuesto la selva y comenzábamos a aproximarnos al poblado.

-*¡Sigamos más!* -me dijeron todos a la vez apercibiendo las luces-. *¡Paseemos todavía!*

Marchábamos en silencio, escurriéndonos a veces sobre el sendero, muy quebradizo y mal apisonado; una oscuridad clara -nevaba- parecía latir ante los ojos; como si algo las lanzase contra nosotros, las nubes descendían; no se distinguía límite alguno en aquella claridad donde sólo nosotros hacíamos crujir la nieve. El viento zumbaba en las copas de los álamos; pero abrigados por la selva, reinaba la calma en torno nuestro.

Yo acabé mi relato... *El abrek, cercado, se puso a cantar, y después lanzóse él mismo sobre el puñal.*

Todos callaron.

-*Pero, ¿por qué se puso él a cantar viéndose cercado?* -preguntó al fin Semka.

-*¡Pues no se te ha dicho que se disponía a morir!* -contestó Fedka todo afligido.

-*Yo creo que cantaría alguna oración* -añadió Prognka.

Todos asintieron.

Fedka se detuvo bruscamente.

-*¿Cómo, pues! ¿Habéis dicho que a vuestra tía le cortaron el cuello?* -preguntó él; esto le espantaba menos, sin duda-

¡Volvedlo a contar! ¡Volvedlo a contar!

Y yo les volví a referir una vez más la terrible historia del asesinato de la condesa de Tolstói, y ellos quedaron inmóviles y silenciosos a mi alrededor, fijas sus miradas en mi rostro.

-*¿Cogieron al bandido?* -decía Semka.

-*¡Qué terror para ella, irla a sorprender durante la noche y cortarle el cuello mientras dormía!* -observaba Fedka-

Yo habría huido.

Y oprimía más fuerte mis dedos con su mano.

Detuvimos en el bosquecillo, detrás del cercado donde están las pilas de trigo, en el más apartado extremo del lugar. Semka recogió una rama seca de entre la nieve, y golpeó con ella en el tronco helado de un tilo. La helada blanca cayó de las ramas sobre nuestros sombreros y el ruido resonó solitariamente en la selva.

-*León Nikoláievich* -díjome Fedka (yo creí que iba a volver a hablarme de la condesa)-, *¿para qué aprender el canto? He pensado muchas veces en ello, os lo confieso; ¿para qué sirve el cantar?*

¿Cómo, desde el terror que le había causado el asesinato, había venido a parar a esta pregunta? ¡Sábelo Dios! Mas, según todos los indicios, por el tono de su voz, por la seriedad con que esperaba la respuesta, por el silencio atento de los otros, se comprendía que esta pregunta estaba unida íntima, naturalmente a la precedente conversación.

¿Correspondía a la explicación que yo les había dado, atribuyendo el crimen a la ignorancia? ¿Habíase él transportado al alma del asesino y, retornando sobre sí mismo, recordó su estudio predilecto (él tiene una voz maravillosa y grandes aptitudes para la música)? ¿O comprendía que el momento era propicio para una conversación sincera y que surgirían en su espíritu todas las cuestiones que piden una solución?... Su pregunta no sorprendió a ninguno de nosotros.

-*¿Para qué sirve el dibujo, para qué sirve el estilo?* -dije yo, fuera por completo de todo propósito de explicarle para qué es bueno el arte.

-*¿Para qué sirve el dibujo?...* -repitió él con aire pensativo. Y especialmente preguntó:

-*¿Para qué sirve el arte?*

Yo no podía, no sabía cómo explicárselo.

-*¿Para qué sirve el dibujo!* -expresó Semka-. *Para dibujar todo, para reproducir cada cosa por la línea.*

-*No; eso es el dibujo lineal* -replicó Fedka-. *¿Pero para qué dibujar figuras?*

El buen modo de ser de Semka no se embarazó apenas.

-*¿Para qué un palo? ¿Para qué un tilo?* -siguió aquél golpeando sobre el tilo.

-*Sí; es verdad, ¿para qué sirve un tilo?* -pregunté yo.

-*Pues, para hacer cabriales* -respondió Semka.

-*Y en verano, ¿para qué sirve mientras no lo cortan?*

-*Pues, para nada.*

-*No, no* -insistió Fedka-; *¿por qué, pues, crece el tilo?*

Y fuimos a parar en que fuera de lo útil está lo bello, y que el arte es la belleza, y comprendimos lo que son el uno y la

otra, y Fedka comprendió del todo por qué el tilo crece y para qué se debe cortar.

Prognka quedó de acuerdo con nosotros; pero él comprendía mejor la belleza moral: el bien.

Semka, gracias a su gran inteligencia, comprendió también; pero no separaba lo bello de lo útil. Dudaba, como acontece demasiado frecuentemente a las gentes de gran inteligencia, que, reconociendo que el arte es una fuerza, no sientan en su alma la necesidad de esta fuerza. Como aquéllas, quería él también llegar al arte por la inteligencia y encender en sí esta llama.

-Mañana cantaremos el salmo: Yo soy...; sé mi parte.

Tiene buen oído, pero le faltan gusto y gracia en el canto.

Fedka, pues, encontró bello al tilo con sus hojas, y que en verano es un gozo mirarlo, y que no es menester más.

Prognka estimaba que es sensible el cortarlo, porque el árbol es también un ser viviente.

-Porque es como si bebiéramos sangre, cuando bebemos la savia del abedul.

Semka no decía nada; pero pensaba visiblemente que ofrece menos utilidad una vez podrido. Difícil me sería repetir todos los conceptos que cambiamos entonces; pero yo me acuerdo que nos dijimos, a mi juicio, todo cuanto se puede decir sobre la utilidad y sobre la belleza plástica y moral.

Nos dirigimos hacia el lugar. Fedka no dejaba mi mano, en señal de reconocimiento. Desde hacía mucho tiempo no había reinado entre nosotros intimidad semejante. Prognka marchaba al lado nuestro por el camino largo del caserío.

-¡Ved, aún hay luz en casa de Masanov!... -decía-. Hoy, cuando yo iba a la escuela, Gavrukcha salía de la taberna ebrio, completamente ebrio. Su caballo estaba cubierto por completo de espuma, y él, le abrumaba a golpes... Sufro aún, os lo aseguro. ¿Por qué maltratarle?

-Hoy, el padre -decía Semka- ha metido en un montón de nieve al caballo de Tula; le ha dejado allí, y él duerme medio ebrio, medio muerto.

-Gavrukcha daba latigazos a su caballo en los ojos... ¡cuánto me apena aún! -repuso Prognka-. ¿Por qué pegarle? Se había bajado para castigarle con el látigo.

Semka se detuvo bruscamente.

-Los maestros están ya acostados -dijo fijando sus miradas en las ventanas de su negra isba corcovada.

-¿No venís más lejos?

-No. ¡Hasta la vista, León Nikoláievich! -exclamó de pronto; y arrancándose, como si hiciera un esfuerzo, de nuestro lado, corrió al trote hacia la vivienda, levantó el picaporte, y desapareció.

-¿Quieres acompañarnos, ahora al uno, después al otro? -propuso Fedka.

Proseguimos nuestra marcha. En casa de Prognka se veía luz. Miramos por la ventana. La madre, una mujer fuerte, bonita, de cejas y ojos negros, pero abatida, estaba sentada ante una mesa y mondaba patatas; en el centro pendía una cama; el matemático de la segunda clase, el otro hermano de Prognka, en pie derecho junto a la mesa, comía patatas con sal. La isba era negra, muy pequeña, sucia.

-¡No hay ningún precipicio para ti! -exclamó la madre de Prognka-; ¿dónde estás?

Prognka sonrió dulce y dolorosamente mirando por la ventana. Su madre adivinó que no estaba solo, y su fisonomía tomó al instante otra expresión dulzona e hipócrita. No quedaba más que Fedka.

-Tenemos los sastres en casa, y por eso hay luz -dijo, con voz dulce-. ¡Hasta la vista, León Nikoláievich! -añadió tiernamente.

Se puso a llamar a la puerta, cerrada por dentro.

-¡Abrid! -resonó su vocecita cristalina en medio del gran silencio del invierno en el lugar.

Tardaron algo en abrirle. Yo lancé una ojeada a través de la ventana. La isba era grande; el padre jugaba a las cartas con los sastres; sobre la mesa había algunas piezas de cobre. Una mujer pequeña y rolliza, la madrastra, sentada junto al hogar lleno de virutas de pino encendidas, lanzaba miradas avaras sobre el dinero. Uno de los sastres, un mujik joven, alegre y decidor, de esos que se pierden de vista, tenía sobre la mesa sus cartas vueltas, y contemplaba a su adversario con aire de triunfo. El padre de Fedka, desabrochado el cuello, las cejas fruncidas por la atención y la inquietud, manoseaba sus cartas con aire irresoluto, blandiendo por encima de ellas su brazo de trabajador.

-¡Abrid!

La madrastra se levantó y fue a abrir.

-¡Hasta la vista! -me dijo aún otra vez Fedka-. Iremos siempre a pasearnos así.

Por qué este sistema de escuela. Confiar el campesino a la naturaleza..

Paréceme oír a personas honradas, buenas, liberales, miembros de sociedades de beneficencia, que están prontas a dar, y que dan a los pobres, una parte de su fortuna, que han fundado y fundan escuelas, paréceme oírles decir, después de haber leído esto: *¡Eso no está bien!* Luego, moviendo la cabeza: *¿Por qué perfeccionarlos hasta ese punto?* -añadirán-. *¿Por qué inculcarles sentimientos e ideas que les pondrán en desavenencia con sus iguales? ¿Por qué hacerles salir de su esfera?*

No hablo de aquellos que, ocultando su segunda intención, dirán: *¡El gobierno será cosa fácil cuando todos quieran ser pensadores y artistas y ninguno trabaje!* Aquellos declaran francamente que no gustan de trabajar, y que por esto es menester que haya gentes de todo punto incapaces para otro género de actividades, que, como esclavos, trabajen para los demás. ¿Es bueno, es malo, es necesario hacerles salir de su esfera? ¿Quién sabe? ¿Y qué puede hacerles salir de su esfera? ¿Es esto absoluto como en materia puramente mecánica: es bueno o malo añadir azúcar a la harina, o pimienta a la cerveza? Fedka no siente el frío que le muerde a través de los jirones de su caftán; pero los problemas nuevos, las dudas, le atormentan; ¡y queréis darle tres rublos, el catecismo y el cuento como el trabajo y la humildad, que no queréis a ningún precio para vosotros, haciéndole creer que son las únicas cosas útiles al hombre! No tiene necesidad de tres rublos; él sabrá encontrarlos y cogerlos cuando sienta necesidad de ellos. A trabajar aprenderá sin vuestra ayuda, como aprendió a respirar. Él, de lo que tiene menester es de lo que está limitado a vuestra vida y la de diez generaciones vuestras, que no lo consigue con su trabajo; habéis tenido tiempo de pensar, de investigar, de sufrir; dadle, pues, el resultado de vuestros sufrimientos; de eso solo tiene menester. Pero vosotros, como el sacrificador de Egipto, os sustraéis a sus miradas por medio de un velo misterioso; enterráis en el suelo el tesoro de ciencia que os legó la historia. No tengáis miedo: al hombre no le daña nada que sea humano. ¿Dudáis? Abandonaos al sentimiento; el sentimiento no os engañará. Confiad el campesino a la naturaleza, y veréis cómo él saca de ella lo que la historia os encargó que le transmitierais, lo que vuestros propios sufrimientos han elaborado en vosotros.

XII

La escuela es gratuita. Dónde encuentra escolares. Los adultos en la escuela de Yásnaia Poliana.

14

La escuela es gratuita. Sus alumnos más antiguos son del lugar de Yásnaia Poliana. Muchos de entre ellos han dejado la escuela, porque los padres no gustaban de la enseñanza; muchos otros, después de haber aprendido a leer y a escribir, dejaron de ir para ajustarse de criados en las paradas de postas (que ese es el principal oficio de nuestro lugar). Desde luego, los lugares pobres de la vecindad nos enviaron sus niños; pero la molestia de volver a ir para comer, o el tener que pagar la pensión (no se cobra menos de dos rublos por mes en nuestra casa), les hizo retirar muy pronto. En los lugares más lejanos, los mujiks mejor acomodados, atraídos por la gratuidad y por el rumor, extendido a lo lejos, de que la escuela de Yásnaia Poliana daba buena enseñanza, nos confiaron sus niños; pero este invierno, a la apertura de las escuelas en cada municipio, los han llevado para colocarlos en las escuelas municipales de pago. Con nosotros han quedado los niños de los mujiks de Yásnaia Poliana, que vienen en invierno, pero que en verano, de abril a mediados de octubre, van a trabajar a los campos, y los niños de los mozos de cortijo, de los gerentes, de los soldados, de los taberneros, de los sacristanes y de los mujiks ricos, en un radio de treinta a cincuenta verstas.

Contamos una cuarentena de alumnos, pero vienen raramente más de treinta juntos, de los que tres o cinco son niñas; en general, nuestros muchachos tienen de siete a trece años. Además, cada año tenemos tres o cuatro adultos, por un mes, a veces por todo el invierno; después nos dejan por completo. Para estos adultos, que vienen uno a uno, el régimen de la escuela es de los más incómodos. Su edad, su amor propio, les impiden participar de la animación de la escuela, mezclarse con los pequeños, y permanecen absolutamente aislados. El movimiento de la escuela no hace más que incomodarles. Vienen a ella, en su mayor parte, sabiendo ya algo, para acabar de instruirse, en la convicción de que el estudio consiste únicamente y siempre en la lectura de los mismos libros que ellos han leído ya u oído leer antes. Para venir a la escuela, les ha sido preciso sobreponerse a su temor, sufrir las tempestades de los suyos y las chacotas de sus camaradas:

-¡Ved qué caballo castrado! ¡Va a la escuela!

Y, por otra parte, sienten que cada día pasado en la escuela es un día perdido para el trabajo, que forma su único capital, y por esto es por lo que, durante todo el tiempo que pasan allí, se encuentran en un estado de irritabilidad, de

celo febril y anhelante, que perjudica las más de las veces al estudio. En el período de que hablo, teníamos tres de este género: uno de ellos, continúa viniendo todavía hoy.

El adulto se conduce en la escuela exactamente como en un incendio: apenas ha concluido de escribir, coloca la pluma en una mano, y con la otra toma a escape el libro y se pone a leer derecho. Se le retira el libro, toma la pizarra; cuando se le recoge, se ve perdido. Tuvimos este otoño un obrero que encendía las estufas en la escuela, y que estudiaba al mismo tiempo. En dos semanas aprendió a leer y a escribir; esto no era estudio en él, sino enfermedad, como un acceso de embriaguez. Atravesando la clase con un leño, se detenía, y con su leño en los brazos, inclinado sobre la cabeza de los niños, deletreaba: *s, k, a, ska*; a la vez que iba a su puesto. Cuando algo se lo impedía, paseaba sobre los alumnos miradas de envidia y casi de odio; pero cuando se encontraba libre, no había nada que pudiera detenerle: devoraba el libro con los ojos, repitiendo: *b, a, ba; r, i, ri; etc.*, y entonces se ponía en un estado fuera del cual ninguna otra cosa podía comprender.

Cuando llegaba para los adultos el momento de cantar, o de dibujar, o de escuchar un relato de historia, o de asistir a los experimentos, veíase claramente que cedían a la dura necesidad, y que, como hambrientos a quienes se les arranca el pedazo de pan de la boca, no tenían otro deseo que el de volver a pasar sus ojos sobre las letras del libro.

Fiel a mi principio, no imponía más el alfabeto al niño cuando él quería otra cosa, que la mecánica o el dibujo lineal al adulto cuando él quería el alfabeto. Cada uno tomaba lo que le hacía falta.

En general, los adultos ya enseñados anteriormente, no han encontrado aún un sitio para ellos en la escuela de Yásnaia Poliana; aprenden mal, y hay algo de anormal y de defectuoso en su manera de ser. Las escuelas dominicales que he visto ofrecen el mismo fenómeno en lo que toca a los adultos, y por esto es por lo que todos los indicios acerca de un método verdaderamente eficaz para la instrucción libre de los adultos nos serían infinitamente preciosos.

XIII

Opinión popular acerca de la escuela. Interés que los padres tienen en las lecturas de los niños, sobre todo en las lecturas religiosas. Entusiasmos y rumores malévolos.

La opinión del pueblo acerca de la escuela se ha modificado mucho desde su fundación. Lo que queda dicho al principio nos llevará a referirlo en el curso de este relato. Hoy se dice que en la escuela de Yásnaia Poliana se enseña todo, todas las ciencias; que en ella se encuentran maestros... ¡desdicha! Se dice que ellos forjan el trueno y el rayo. No obstante, los alumnos comprenden a maravilla, habiendo aprendido ya a leer y a escribir.

Lo que impulsa a unos -ricos colonos- a confiarnos sus hijos es la vanidad de verles hacer sus estudios completos, conocer la división (la división simboliza para ellos el grado más alto de la instrucción); otros padres estiman cosa muy ventajosa el saber; pero la mayor parte obran inconscientemente, por obedecer al espíritu del tiempo.

Los alumnos así llevados a la escuela, que forman la mayoría, nos ofrecen el fenómeno más feliz; se afician tanto al estudio, que los padres se prestan desde luego al deseo de los niños, y creyendo ellos mismos inconscientemente que sus hijos van a ganarlo todo en la escuela, se guardan bien de retirarlos. Un padre me ha contado que él consumió una vez una vela entera sosteniéndola ante el libro de su hijo, y que quedó muy satisfecho de su hijo y del libro. Era éste el Evangelio.

-Mi padre también -decíame otro escolar- escuchando un cuento, sonrío y se marcha; pero hasta medianoche se queda a escuchar el libro divino, alumbrándome él mismo.

Encontrándome con un instructor nuevo, de visita en casa de un alumno, le dicté, para darle valor ante el maestro, un problema de álgebra para resolver. La madre estaba ocupada al lado de la estufa, y nosotros la habíamos olvidado. Oyendo a su hijo, que formulaba la ecuación, decir con aire muy aplicado y seguro: $2ab-c=d$, dividido por 3, etc., cubrióse todo el tiempo la boca con la mano conteniéndose a duras penas; luego acabó por estallar de risa, sin podernos explicar de qué se reía.

Otro padre, un soldado, habiendo venido a buscar a su hijo, lo encontró en la clase de dibujo. Viendo el talento de su hijo, se puso a tratarle de *vos*, y no pudo resolverse a entregarle en la clase las marmitas pequeñas que le llevaba de regalo.

La opinión general, creo yo, es ésta: se enseña todo (como a los niños de los barines) con exceso y en vano, pero se enseña pronto a leer y escribir; pues se puede enviar a los niños.

También circulan rumores malévolos, pero encuentran hoy menos crédito.

Dos excelentes alumnos han dejado poco ha la escuela, porque no se aprendía allí a escribir con sujeción.

Otro soldado quiso darnos su hijo; pero después de haber interrogado al mejor de nuestros alumnos, encontrando que leía con demasiada vacilación el libro de los salmos, decidió que la enseñanza era *mala*, y que no tenía de *buena* más que la reputación.

Algunos campesinos de Yásnaia Poliana temen mucho todavía que los peligrosos rumores de antaño no acaben por realizarse; creen que se instruye a los alumnos con el designio de un fin determinado, y que se está siempre pronto a cargarlos en los camiones para conducirlos a Moscú. Casi no se quejan más que de que los niños no sean castigados y de que falte el orden; y se me ha llegado a advertir bastante frecuentemente de la perplejidad de un padre que, llegado a la escuela para buscar a su hijo, cayó en medio del tumulto, del alboroto y de las batallas. Encontró el desorden funesto, y la enseñanza buena; y como todo se combinaba, él no comprendía nada más de ello.

La gimnasia suscita aún algunas prevenciones, y hay quien está convencido de que acaba por estropear el vientre. Al salir del estío o en otoño, cuando las legumbres están maduras, la gimnasia hace daño; y las *babuchkas* (*abuelas*), poniéndose en jarras, explican que es la causa de la dislocación de los miembros.

Algunos padres, en corto número, es cierto, llegan hasta a formalizarse por el espíritu de igualdad que reina en la escuela. En el mes de noviembre último tuvimos dos niñas, las hijas de un rico arrendatario, de mantos y sombreros; siempre solas al principio, acabaron por familiarizarse, y olvidando el té y el cuidado de los dientes en medio del rapé, se pusieron a estudiar con afán. El padre, que apareció con una *chuba* (*abrigo de pieles de carnero*) de Crimea desabotonada, las encontró un día entre la turba de chicos manchados, en *lapti* (*calzado de campesino*), los cuales, apoyándose de codos sobre los sombreros de sus hijas, escuchaban al maestro. Se puso de mal humor, y las retiró de la escuela, sin querer manifestar el motivo de su descontento.

Por último, los alumnos dejan la escuela porque sus padres, movidos a enviarnoslos por la necesidad de complacer a alguno, se los llevan una vez que esta necesidad no se deja sentir más.

XIV

Los maestros tienen un diario de estudios.

En resumen, pues: doce órdenes de materias, tres clases, una cuarentena de discípulos, cuatro maestros, de cinco a siete lecciones por día.

Los maestros tienen cada uno un diario de estudios, que se comunican uno a otro el domingo. Se sirven de ellos para fijar el plan de enseñanza durante la siguiente semana. Este plan no se realiza siempre tal cual está, sino que se modifica siguiendo las peticiones de los alumnos.

XV

La lectura mecánica. Tentativas diversas. Cuanto más cómodo es para el maestro el procedimiento de enseñanza, más incómodo es para el escolar. El mejor método está descubierto por los escolares.

La lectura mecánica está comprendida en la enseñanza del idioma. El problema de esta enseñanza, a juicio nuestro, consiste en guiar al alumno en la inteligencia de los libros escritos en lengua literaria. El conocimiento de la lengua literaria es indispensable, porque fuera de ella no hay buenos libros.

Antes, en los comienzos de la escuela, no existía división alguna entre la lectura mecánica y la progresiva; los alumnos no leían sino lo que podían comprender: obras especiales, palabras y frases escritas con la tiza en las paredes, después los cuentos de Khudiakov y de Afanasiev. Pensé que para aprender a leer, los niños debían tomar gusto a la lectura, y para tomar gusto a la lectura, comprender y amar lo que leyese. Pero esta idea, por razonable y clara que pareciera, no era menos falsa.

En primer lugar, para pasar de la lectura sobre las paredes a la lectura en los libros, fue preciso enseñar a cada alumno en particular la lectura mecánica en un libro cualquiera. En tanto que los alumnos fueron poco numerosos y las materias estaban confundidas, la cosa era aún posible, y yo lograba, sin gran dificultad, llevarles de la lectura sobre las

paredes a la lectura en los libros; pero con nuevos discípulos, esto se hizo imposible. Los principiantes se encontraban fuera de la posibilidad de leer y a la vez de comprender los cuentos: este esfuerzo simultáneo -deletrear las palabras y apoderarse del sentido- sobrepasaba su capacidad.

Otro inconveniente: los cuentos interrumpían la lectura progresiva; y cualquier libro que tomásemos -nacional, militar, Pushkin, Gógol, Karamzín- parecía que tanto los mayores, leyendo a Pushkin, como los principiantes leyendo cuentos, no podían a la vez leer y comprender, aun aquello que oyéndonos leer comprendían.

Atribuyendo desde luego la dificultad a su sola ignorancia del mecanismo de la lectura, inventamos un método mecánico, la lectura por la lectura, leyendo alternativamente el maestro con los discípulos; pero el asunto no marchaba, y la misma impotencia manifestóse en la lectura del *Robinsón*. En verano, en la temporada muerta de la escuela, creímos resolver la dificultad por el medio más sencillo y más usado. ¿Por qué no confesarlo? Fuimos para consultar nuestro pequeño fracaso ante los visitantes: nuestros escolares leían peor que los discípulos del sacristán al cabo de un mismo tiempo de estudio. El nuevo maestro propuso que se introdujera la lectura en alta voz, y consentimos en ello. Partiendo de la idea falsa de que los alumnos debían leer corrientemente el verano mismo, inscribimos en el empleo del tiempo la lectura mecánica y progresiva, y obligamos a leer dos horas diarias en los mismos libros. Esto era muy cómodo para nosotros; pero una sola transgresión de la regla de la libertad de los alumnos engendró mentira sobre mentira, falta sobre falta.

Se compraron libros, los cuentecillos de Pushkin y de Yerchov; se hizo sentar a los niños en los bancos: uno debía leer en alta voz, los demás seguir su lectura; para asegurarse de que todos la seguían realmente, el maestro interrogaba tan pronto a uno, tan pronto a otro.

Al principio esto nos pareció perfecto. Vienes a la escuela, se está sentado como es debido en los banquitos, uno lee, todos siguen. El que lee pronuncia: *se apiada... soberana... pescadillo*; los otros, o el maestro, corrigen: *se apiada*; todos siguen.

-¡Ivanov, lee tú!

Ivanov busca durante un momento y lee. Todos están absortos, se escucha al maestro, se pronuncia regularmente cada palabra, se lee bastante corrientemente. Esto parece perfecto, pero va más al fondo la cosa. El que lee, lee lo mismo por trigésima o cuadragésima vez. Una sola hoja impresa basta para toda una semana o más aún; comprar cada vez nuevos libros sería demasiado oneroso, y los libros destinados para los niños de los mujiks se reducen a dos: los cuentos de Khudiakov y de Afanasiev. Además, a fuerza de leer y de releer el mismo libro en una clase, algunos lo saben de memoria, y no sólo lo conocen todos los escolares, sino que acaba por fastidiar a toda la familia. El que lee se desanima de escuchar su voz, que resuena sola en el silencio de la estancia; todas sus fuerzas se concentran en la observación de los signos y de los acentos, y adquiere la costumbre de leer sin tratar de penetrar el sentido, porque está absorbido por otros cuidados. Los que escuchan hacen lo mismo, y constantemente preocupados en caer justamente en el sitio preciso cuando se les manda continuar, llevan maquinalmente sus dedos sobre las líneas, se aburren y se dejan influir por distracciones extrañas. El sentido de lo que se les lee, como una cosa indiferente, ora repugna a su voluntad, ora no penetra en su entendimiento. Pero el principal inconveniente es la eterna lucha de astucia y de destreza entre los discípulos y el maestro, lucha que un método semejante desarrolla hasta el exceso, y que nuestra escuela no conoció hasta entonces; en tanto que la única ventaja de ese sistema de lectura, la pronunciación regular de los vocablos, escapaba completamente a nuestros escolares. Leían sobre la pared las frases que escribían y pronunciaban ellos mismos, y todos sabían que se debe escribir *koho (que)* y que se pronuncia *kovo*; pero enseñarles a suspender y a cambiar la voz según los signos de puntuación, encuéntrelo inútil, porque todo niño de cinco años observa con toda exactitud, hablando, los signos de puntuación cuando comprende lo que dice. Por consiguiente, es más cómodo enseñarle a comprender lo que él lee en el libro (a lo que debe llegar pronto o tarde) que enseñarle a cantar ante los signos como ante las notas. Pero conviene, creo, preguntarse dónde está la comodidad del maestro.

El maestro está siempre llevado involuntariamente a escoger para él el procedimiento de enseñanza más cómodo. ¡Cuanto más cómodo es este procedimiento para el maestro, más incómodo es para los discípulos! Sólo es bueno aquel que satisface a los alumnos.

Estas tres leyes de la enseñanza están reflejadas de la manera más palpable en la escuela de Yásnaia Poliana, para la lectura mecánica.

Gracias al flexible espíritu de la escuela, esta lectura cayó por sí misma, sobre todo cuando los antiguos alumnos volvieron otra vez de los trabajos agrícolas. Se enfadaban, decían picardías, faltaban a la lección. Pero he aquí el punto

capital: la lectura de los relatos, que debía consagrar el buen éxito de la lectura mecánica, probó que los progresos eran nulos, que en cinco semanas no se había adelantado un paso; y asimismo, que muchos habían retrocedido. El mejor matemático de la primera clase, R..., que extraía las raíces cuadradas de memoria, había al cabo de este tiempo olvidádose de leer hasta tal punto, que hubo que leer con él deletreando.

Allí dejamos la lectura en los libros y nos quebramos la cabeza a fuerza de imaginar un sistema de lectura mecánica. Esta idea sencilla -que no había llegado aún el tiempo de un buen sistema, que la necesidad no se hacía sentir por el momento, que los niños encontrarían por sí mismos el mejor método cuando la necesidad se impusiera- esta idea no germinó sino muy últimamente en nuestra mente.

Mientras que nosotros buscábamos, el siguiente método se formó solo por completo:

Durante las clases consagradas a la lectura, que no se dividía sino nominalmente en mecánica y progresiva, los alumnos menos buenos, dos a dos, tomando un libro (a veces los cuentos, a veces el Evangelio, o la colección de canciones, o un periódico de lectura popular), leían juntos, sólo por el mecanismo de la lectura, maquinamente; pero encuentran un cuento a su alcance, leen con plena comprensión del sentido, y piden al maestro que les escuche, aunque esto sea en la clase de lectura mecánica. Algunas veces los alumnos, en su mayor parte los más malos, toman el mismo libro muchas veces seguidas, lo abren por la misma página, leen el mismo cuento y lo aprenden de memoria, no sólo sin ser instados, sino aun a pesar de la prohibición del maestro; la mayor parte de las veces acaban por dirigirse al maestro, o a alguno de los mayores, para rogarles que lean junto con ellos.

Los que mejor leen de la segunda clase no gustan mucho de leer en compañía; aun menos leen mecánicamente, y si aprenden de memoria, son versos y no prosa.

Entre los mayores se reproduce el mismo fenómeno, con una particularidad que me sorprendió el mes pasado. En su clase de lectura progresiva, se les da un libro cualquiera: ellos lo leen alternativamente, después todos juntos se cuentan el contenido. Entre ellos, este otoño llegó un alumno notablemente dotado, Ch., que había estudiado dos años en casa del sacristán, y que por esto les adelantaba en la lectura: lee tan bien como nosotros. Además, en la clase de lectura progresiva, los niños no comprenden un poco sino cuando Ch. lee, y entonces cada uno de ellos quiere leer él mismo. Pero cuando se pone a leer un lector inhábil, todos expresan su descontento, sobre todo cuando la historia es interesante: ríen, se encolerizan, el mal lector enrojece de vergüenza, y se promueven infinitas disputas. El mes último, uno de ellos declaró que, costare lo que costare, él llegaría a leer como Ch.; los otros tomaron el mismo empeño, y de repente la lectura mecánica vino a ser un estudio atractivo. Durante una hora, hora y media, permanecían sentados, sin separarse del libro, que ellos no comprendían; se pusieron a llevar los libros a su casa, y en tres semanas hicieron progresos tales, como no se habría podido esperar de ellos.

Con ellos sucedió lo contrario de lo que acontece de ordinario con las personas que saben leer y escribir. Ocurre lo más frecuentemente, en efecto, que se aprende a leer sin tener nada que leer, nada que comprender; y acontece aquí que los alumnos, habiéndose dado cuenta de que tenían que leer y que comprender, y de que sólo les faltaba práctica, llegaron por sí mismos a la lectura rápida.

Hoy hemos abandonado en absoluto la lectura mecánica. Las cosas pasan como las hemos descrito antes. Se ha dejado a cada alumno la facultad de emplear todos los sistemas que le plazcan, y es de notar que cada uno de ellos usa de todos los sistemas conocidos por mí:

- 1° La lectura con el maestro;
- 2° La lectura mecánica;
- 3° La lectura aprendiendo de memoria;
- 4° La lectura común; y
- 5° La lectura con inteligencia de lo que se lee.

El primero, que emplean todas las madres, es menos un método escolar que una enseñanza de familia: el alumno viene a rogar al maestro que lea con él; el maestro lee, deletreando, articulando palabra por palabra. Es el procedimiento que se presenta desde luego más racional, el que no es reemplazado por nada, el que demanda el niño antes que cualquier otro, y que escoge el maestro involuntariamente. A pesar de todos los medios conocidos destinados a perfeccionar la enseñanza y a facilitar la tarea del maestro bajo el punto de vista del número más grande de alumnos, este

procedimiento quedará como el mejor, el único para aprender a leer y a escribir corrientemente.

El segundo procedimiento, muy en favor también, por el que se dio el caso de que alguno aprendió a leer corrientemente, consiste en esto: se da al alumno un libro, y se le deja a él mismo el cuidado de deletrear y de comprender como pueda. El niño llega a hacerse bastante instruido para no sentir la necesidad de rogar a cualquier tío (apelativo que los niños de los mujiks dan a desconocidos) que lea con él, para no contar más que con sus propias fuerzas; se posee de una noble pasión por la lectura maquina, de esa pasión que Gógol ha ridiculizado tan a lo vivo en su Petrushka; y esta pasión le hace progresar. ¿Cómo tal procedimiento les mete la lectura en la cabeza? Sábelo Dios; pero ellos llegan así a familiarizarse con el contorno de las letras, con el mecanismo del deletreo, con la pronunciación de los vocablos y la comprensión de su sentido; y más de una vez he podido reconocer, por experiencia personal, cuánto nos había hecho volver atrás la idea de que el alumno debe comprender plenamente lo que lee. Muchos autodidactas han aprendido a leer perfectamente por este método, por más que quede la evidencia de que tiene sus defectos como todos los demás.

El tercer procedimiento consiste en aprender de memoria las oraciones, los versos, en general una página entera, y en recitar, siguiendo a medida sobre el libro, lo que se ha aprendido de memoria.

El cuarto, tan pernicioso desde luego en la escuela de Yásnaia Poliana, es, particularmente, la lectura en común. Se ha mejorado por sí mismo en nuestra escuela. Al principio no se tenían bastantes libros, y se sometió a dos niños a un mismo libro; después esto les agradó, y cuando se dice: *¡Lectura!*, los niños iguales en fuerzas se colocan dos a dos, a veces tres a tres, ante un libro: uno lee, los otros siguen y corrigen. Y lo echarás a perder si quieres colocarlos tú mismo; ellos por sí saben quién puede aparearse, y Taraska no deja de llamar a Duguka.

-Bien, pues, tú vienes a leer aquí; y tú, ve a buscar los tuyos.

Algunos no gustan del todo de esta lectura en común, no comprendiendo su necesidad. Ofrece la ventaja de una pronunciación más neta, más distanciada, para ser comprendida de aquel que no lee y no hace más que seguirle. Pero todas las buenas cualidades se tornan en defectos desde que este procedimiento, u otro cualquiera, se extiende a la escuela entera.

Finalmente, el quinto sistema, del que aún gustamos mucho, es la lectura progresiva, es decir, la lectura de libros estudiados con un afán, una comprensión del sentido más y más desarrollados.

Todos estos procedimientos, según queda dicho antes, han entrado por sí en la práctica de la escuela, y los progresos alcanzados en el término de un mes eran ya considerables.

El maestro tiene por única misión el proponer a la elección del alumno todos los medios conocidos y desconocidos que puedan facilitarle el estudio. Un método, es cierto -la lectura en los mismos libros-, facilita la enseñanza; cómodo para el maestro, parece ofrecer gravedad y regularidad; pero el empleo es, no sólo dificultoso, dada nuestra organización, sino que es hasta imposible en muchos casos.

Se dirá:

-¿Cómo adivinar lo que es necesario, precisamente a tal o cual alumno, y decidir si la petición de cada uno es fundada?

Se dirá también:

-¿Cómo se reconoce en esta variedad que no rige ningún principio común?

A esto yo responderé:

-La dificultad nos parece tal, únicamente porque no logramos desembarazarnos del antiguo prejuicio que consideraba la escuela como una compañía disciplinada de soldados, que hoy manda un subteniente y mañana otro. Para el instructor, familiarizado con la libertad de la escuela, cada alumno tiene su individualidad propia; cada alumno expone sus gustos particulares, a los cuales sólo permite satisfacer la libertad de elección. Sin esta libertad, sin este desorden exterior, que algunos encuentran tan extraños, tan imposibles, no sólo no habríamos encontrado cinco métodos de lectura, sino que ni aun podríamos emplearlos, alternarlos, conforme a los deseos de los niños, y entonces no habríamos obtenido nunca los espléndidos resultados que hemos alcanzado en estos últimos tiempos en la lectura. ¡Cuántas veces hemos advertido la perplejidad de nuestros visitantes, que querían, en dos horas, aprender el método de la enseñanza -método que no poseemos- y exponernos, por colmo, su método de ellos! ¡Cuántas veces les hemos oído formar el proyecto de introducir en sus escuelas tal sistema que, desconocido entre ellos, funciona a su vista en Yásnaia Poliana, pero no en modo alguno a título de regla despótica impuesta a todos!

La lectura progresiva. Los cuentos de Khudiakov. Robinsón. El fabricante de ataúdes, de Pushkin. La Noche de Navidad, de Gógol. La Ilíada, de Gniéditch. Gribouille, de George Sand. Libros para el pueblo. Libros acerca del pueblo. La Hechicera, de Gógol. Comentarios de los niños.

Si bien, lo hemos dicho, la lectura mecánica y la lectura progresiva están de hecho confundidas, no dejamos, sin embargo, de distinguirlas según sus fines respectivos. La primera tiene, nos parece, por objeto formar corrientemente los vocablos, en vista de ciertos signos; la segunda se propone el conocimiento del lenguaje literario. Para aprender el lenguaje literario, ofrécesenos por él mismo un medio, el más sencillo en apariencia, pero, de hecho, el más difícil. Nos parecía que después de la lectura de frases escritas por los alumnos sobre sus tablillas, era menester darles los cuentos de Khudiakov y de Afanasiev, luego algo un poco más difícil, de un lenguaje un poco más complicado, y así continuando, hasta el lenguaje de Karamzín, de Pushkin y del código; pero, como la mayor parte de nuestras suposiciones, ésta no se realizó. Del lenguaje escrito por ellos mismos en sus tablillas, conseguí fácilmente llevarles al lenguaje de los cuentos, pero en cuanto a llevarles a un grado superior, a algo más levantado, este *algo* transitorio no existe en la literatura. Hicimos el ensayo de *Robinsón*, la cosa no resultó: algunos alumnos lloraban de pena de no poder comprender y relatar. Me puse a traducírselo en términos más apropiados; comenzaron a creer en la posibilidad de comprenderlo; llegaron a alcanzar el sentido; durante un mes leyeron *Robinsón*, pero con molestia, y al fin, casi con disgusto. El esfuerzo era demasiado grande para ellos. Preferían aprender de memoria; relatando, inmediatamente después de la lectura durante una tarde entera, retenían trozos; pero ninguno se asimiló el conjunto. No retenían, por desgracia, más que palabras incomprensibles para ellos, que empleaban en seguida a diestro y siniestro, como hacen las gentes que no saben leer ni escribir sino a medias. Yo veía bien que esto no podía seguir; en cuanto a remediarlo, no sabía cómo. A fin de edificarme, y para satisfacer a mi conciencia, les di a leer, si bien sabiendo por adelantado que no les satisfarían, diferentes rapsodias populares, como *Los Tíos Naums* y *Las Tías Natalias*, y mi previsión se justificó. Los libros les aburrieron más que todo lo restante cuando se les pidió que los refiriesen.

Después de *Robinsón* hicimos el ensayo de Pushkin, especialmente de su obra *El fabricante de ataúdes*, pero, sin ayuda, lograron relatarla aún menos que el *Robinsón*, y *El fabricante de ataúdes* les pareció todavía más enojoso. La invocación al lector, las improbables relaciones del autor con sus personajes, sus reflexiones humorísticas, su concisión, todo esto contrastaba de modo tal con lo que ellos deseaban, que hube de renunciar definitivamente a Pushkin, cuyas novelas me parecían antes construidas justamente, sencillas y, por lo tanto, al alcance del pueblo.

20

Entonces ensayé *La Noche de Navidad*, de Gógol. Agradó desde luego, sobre todo a los adultos; pero en cuanto les dejé solos, no comprendieron más, y el fastidio se sobrepuso. Aun cuando yo les leyese, no me pedían que continuara. La riqueza de colorido, el sistema fantástico, el capricho de la construcción, no respondían a sus gustos.

También probé la *Ilíada*, de Gniéditch. Su lectura no produjo nada más que una perplejidad extraña; se imaginaban que estaba escrita en francés y no comprendían nada de ella; tanto, que hube necesidad de explicarles su contenido en los términos usuales; y aun así y todo, la fábula del poema no les entró en la cabeza. El escéptico Semka, con su sana lógica, estaba asombrado del cuadro de Febo descendiendo del Olimpo, con sus flechas sonando tras de la espalda; pero se veía que no sabía él en qué sitio colocar esta figura.

-¿Cómo ha podido precipitarse del monte sin romperse los huesos? -me preguntó.

-Pero, ¿si es un dios para ellos!

-¿Cómo un dios! De modo que ¿hay muchos?... Entonces, no es un verdadero dios. ¿Es fácil bajar así de un monte semejante? No podría menos de estrellarse -mostró separando los brazos.

Recurrí al *Gribouille*, de George Sand, relato popular y militar, pero sin mejor éxito.

Ensayamos todo cuanto nos vino a las manos; todo lo que se nos envió, mas ensayamos vanamente. Te encuentras en la escuela, y desenvuelves un libro que acaba de traer el correo:

-¡Tío, déjame leer un poco! -gritan muchos niños extendiendo los brazos-, ¡pero que ése sea un poco más claro!

Abres el libro, y lees:

La vida del gran obispo Alejo nos ofrece un modelo de fe ardiente, de piedad, de actividad infatigable, de ferviente amor hacia la patria, a la cual este santo hombre ha prestado los más grandes servicios.

O esto:

Desde hace ya largo tiempo, se ha notado en muchos puntos de Rusia la aparición de autodidactas llenos de talento,

pero ello no se explica, en todo lugar, por las mismas causas.

O esto otro:

Hace trescientos años que la Bohemia cayó bajo la dependencia del imperio alemán.

O si no:

El mir (municipio) de Karacharevo, desparramado sobre el flanco de una montaña, está situado en el gobierno más fértil en trigo de toda Rusia.

O:

Él emprendió la carrera, lanzóse fuera del camino.

O bien es la exposición popular de alguna ciencia natural, en una hoja impresa, plagada hasta la mitad de adulaciones dirigidas al *mujichek*.

Das semejante libro a alguno de los niños, sus ojos pierden su vivacidad y se pone a bostezar:

-No; esto no es comprensible, León Nikoláievich -dice, devolviendo el libro.

¿Para quién, pues, para quién están escritos los libros populares? Esto es para nosotros un misterio. De todos los libros de este género leídos por nosotros, fuera del viejo narrador Zolotor, que tuvo grandísimo éxito en la escuela y en la casa, no queda nada.

Unos son simplemente malas obras, escritas en mal estilo, y que, no encontrando lectores en el público ordinario, no son más sagradas a los ojos del pueblo; otros, aún peores, están escritos en un lenguaje que no tiene nada de ruso; un lenguaje inventado de nuevo, con pretensiones de popular, a la manera del lenguaje adoptado por Krilov en sus fábulas; otros son adaptaciones de libros extranjeros destinados al pueblo, pero que no tienen nada de popular. Los únicos libros al alcance del pueblo, y que responden a su gusto, son los libros escritos, no para el pueblo, sino acerca del pueblo: cuentos, proverbios, colecciones de cantares, leyendas, versos, enigmas, la reciente recopilación de Vodovosov, etc.

No se podría creer, antes de haber hecho la prueba, con qué fervor sostenido se leen los libros de este género, sin excepción; todos, lo mismo las leyendas populares rusas, las verdaderas historias, los cantares, los proverbios de Sneguirev, los anales y todos los monumentos de la antigua literatura. He notado que los niños se apasionan más que los adultos por la lectura de semejantes libros; los releen muchas veces, los aprenden de memoria, se complacen en llevarlos a su casa, y en sus juegos, en sus conversaciones, se dan unos a otros los apodos recogidos en las viejas historias y en los cantares.

En cuanto a los adultos, sea porque están menos cerca de la naturaleza, o porque su gusto les lleva ya hacia la elegancia de estilo, sea porque sienten inconscientemente la necesidad de conocer el lenguaje literario, se complacen menos con los libros de este género; prefieren aquellos cuyas palabras, imágenes, ideas, les son a medias incomprensibles. Pero como estos últimos no son del agrado de los niños, el objeto no está logrado sino a medias: según nos hemos fijado, entre los precitados libros y el lenguaje literario subsiste el mismo abismo.

Para salir de ese círculo vicioso, no vemos hasta aquí medio alguno, a pesar de todos los ensayos que hemos intentado y que intentamos todavía. Hemos buscado vanamente el remedio, y suplicamos a todos cuantos tienen empeño por este cuidado nos comuniquen sus ideas, sus ensayos, su solución al problema. He aquí cómo se plantea la cuestión insoluble para nosotros: para la instrucción del pueblo es necesario darle la posibilidad y el deseo de leer buenos libros; pues bien, los buenos libros están escritos en un lenguaje que el pueblo no entiende. Para llegar a comprender es necesario leer mucho, y para tener afán por leer es preciso comprender... ¿En qué consiste el remedio, y cómo salir de esta situación?

¿Existe acaso una literatura de transición que desconocemos? ¿Tal vez el estudio de los libros que circulan entre el pueblo, y la opinión a que el pueblo está inclinado, nos abrirán el camino por el que las gentes del pueblo llegarán a la inteligencia de la lengua literaria?

A tal estudio es posible que consagremos un capítulo especial, y suplicamos a todos cuantos comprenden la importancia de la pregunta nos comuniquen sus opiniones sobre este punto.

Posible es que esta situación tenga por causa nuestro alejamiento del pueblo, la violenta formación de la clase más alta: bajo este punto de vista, no queda otro remedio que el tiempo; él engendrará, no una crestomatía, sino toda una literatura de transición, compuesta con los libros de hoy, y que por sí misma entrará en la corriente de la lectura progresiva.

Acaso hoy el pueblo no comprende y no quiere comprender nuestro lenguaje literario, porque en él no hay nada que comprender para el pueblo, porque toda nuestra literatura no vale nada para él, y porque él se ha forjado por sí mismo

su propia literatura.

Una última hipótesis resta, que nos parece la más probable de todas: el problema no existe en el fondo mismo, sino en nuestra obstinación en la idea de que el objeto de la enseñanza del idioma es elevar por grados a los alumnos al conocimiento del lenguaje literario, y que lo esencial es alcanzar lo más pronto ese objeto. Sin duda la lectura progresiva por nosotros tan soñada surgirá espontáneamente, y espontáneamente también el conocimiento del lenguaje literario llegará en su día al dominio de cada alumno, como acontece todos los días con las personas que leen en renglones, sin comprender, el Salterio, novelas, documentos jurídicos, y por ese camino llegan, no se sabe cómo, al conocimiento de la lengua escrita.

Sólo esta hipótesis no explica por qué todos nuestros libros actuales son tan malos a los ojos del pueblo, tan contrarios a su gusto; ¿y qué deben hacer entretanto las escuelas? Porque nosotros no podemos admitir ni un solo instante el que, después de decretada la utilidad de conocer el lenguaje literario, se le pueda enseñar al pueblo, contra su voluntad, a fuerza de explicaciones violentas, con gran refuerzo de repeticiones y de memoria, como se enseña la lengua francesa. Debemos confesar que más de una vez, en los dos últimos meses, hemos ensayado ese procedimiento; pero siempre hemos encontrado en nuestros escolares un disgusto invencible, que demuestra la falsedad. Esos diversos ensayos me convencieron solamente de la absoluta imposibilidad, aun para un instructor inteligente, de explicar el sentido de la palabra y de las frases, porque, para explicar una palabra cualquiera, la palabra *sanción*, por ejemplo, no se puede menos de reemplazarla por otra tan oscura, y para una serie de palabras, el enlace no es menos incomprensible que las palabras mismas.

Casi siempre, no es la palabra lo que es oscuro, es la idea expresada por ella lo que escapa al alumno. Éste encuentra casi siempre la palabra cuando ha encontrado la idea. Además, la relación justa de la palabra con la idea y la formación de nuevas ideas constituyen para un alma de niño fenómenos tan complejos, tan misteriosos, tan delicados, que la menor intervención aparece como una fuerza ruda, incoherente, que detiene el desenvolvimiento del progreso. *Comprende*, se dice pronto; pero todos no comprenden, y ¡qué de cosas diferentes se pueden comprender al mismo tiempo, leyendo el mismo libro! Tal escolar que no comprendió dos o tres palabras de una frase, escogerá la unión más aproximada a una idea y su conexión con las precedentes. Vos, el maestro, os apoyáis en un cierto punto de vista pero lo que pretendéis explicar al alumno, el alumno no siente necesidad de ello. A veces os ha comprendido sin poder demostraros que os ha comprendido; pero al mismo tiempo busca, adivina, asimila en absoluto una cosa del todo distinta que él siente más útil y más importante para sí. Vos, sin embargo, le instáis a que se explique; le es preciso, pues, expresar por palabras la impresión que las palabras han producido en él; entonces él se calla, o se pone a declamar absurdos; miente, engaña, procura encontrar lo que le preguntáis, lo que es menester, lo que satisfaga vuestro deseo; o bien se forja alguna dificultad que no existe, y lucha con ella; pero durante ese tiempo, la impresión general producida por el libro, el aroma poético que le ha ayudado para penetrar el sentido, se escapan de su entendimiento y desaparecen.

Hemos leído el *Viy*, de Gógol, repitiendo cada frase en los términos usuales. Todo fue bien hasta la tercera página, en que se halla la siguiente frase: *Todas estas gentes de estudio, tanto en el seminario como en el colegio, que alimentaban entre sí una aversión hereditaria, estaban absolutamente privadas de recursos, y con esto tan hambrientos, que fuera cosa imposible de contar las albondiguillas que cada uno de ellos engullía durante la cena, de modo que las generosas ofrendas de los bienhechores opulentos no podían bastarles.*

EL MAESTRO. -*Bien, y... ¿habéis leído?*

(Casi todos los alumnos son niños muy adelantados).

EL MEJOR ALUMNO. -*En el colegio se está siempre hambriento, pobre, y durante la cena, se engullen albondiguillas.*

EL MAESTRO. -*¿Y qué más?*

UN ALUMNO. (Es travieso, tiene buena memoria, dice lo que se le viene a la mente). -*Cosa imposible... bienhechores generosos...*

EL MAESTRO. (Disgustado). -*Es necesario reflexionar. No es eso. ¿Qué es, pues, esa cosa imposible?*
Silencio.

EL MAESTRO. -*Leed otra vez más.*

Se lee. Uno de los alumnos, dotado de excelente memoria, añade todavía algunas palabras que ha retenido:

seminario... las generosas ofrendas de los bienhechores opulentos no podían bastarles. Nadie lo ha comprendido. No

alcanzan a decir más que absurdos inauditos. El maestro les estrecha más de cerca.

EL MAESTRO. -¿Cuál es, pues, esta cosa imposible?

Quería hacerles decir que *fuera cosa imposible de contar*.

UN ALUMNO. -*El colegio... cosa imposible...*

OTRO. -*Muy pobre... cosa imposible...*

Se vuelve a leer de nuevo. Se busca como una aguja la palabra que reclama el maestro; se citan todas, menos la palabra contar; y, finalmente, la desesperación se apodera de todos.

Yo -el maestro- no renuncio, y consigo hacerles desarrollar todo el párrafo; pero entonces ellos lo ven mucho menos claro que en el momento en que lo ha repetido el primer alumno.

Por lo demás, no había en ello nada que comprender. De ese párrafo negligentemente ligado, desleído, sin interés para el lector, había sido comprendido el fondo desde el primer momento: *gentes pobres y hambrientas engullían albondiguillas*, el autor no había querido decir nada más. Me había obstinado únicamente sobre la forma, la cual era mala, y por esto había echado a perder toda la clase durante una tarde entera, había marchitado y pulverizado todas estas flores de inteligencia, poco antes abiertas en todos sentidos.

Otra vez tuve el desacierto de insistir, fuera de todo propósito, sobre el sentido de la palabra *instrumento*, y sin mejor resultado. El mismo día, en la clase de dibujo, el alumno Ch. protestaba contra el instructor que había mandado escribir *Dibujos de Romachka* sobre el cuaderno de éste; él decía:

-Nosotros hemos dibujado en los cuadernos con arreglo a los modelos; pero Romachka sólo ha imaginado sus dibujos, y por esto es menester escribir, no dibujos, sino obra de Romachka.

Cómo entró en su cabeza esta distinción de ideas es un misterio para mí, que vale más no profundizar, como también el empleo bien dirigido de los participios y de los incisos en sus composiciones.

Es preciso poner al alumno en estado de comprender nuevas ideas y palabras nuevas con arreglo al sentido general del discurso. Oír o leerá una palabra incomprensible, una vez en una frase comprensible otra vez en otra: la idea que expresa comenzará a ofrecérsele, a frecuentarla, y él acabará por sentir la necesidad de emplear esa palabra de cuando en cuando; la empleará una vez, la palabra con la idea llegarán a ser suyas. Y así las demás, hasta el infinito. Pero querer inculcar en el alumno por la demostración ideas y formas nuevas, es tan imposible, tan inútil, como querer enseñar a un niño a caminar siguiendo las leyes del equilibrio.

Cada una de estas tentativas, lejos de desenvolver al niño, le aleja del fin propuesto, como la mano ruda de un hombre que, por ayudar a la flor a que se abra, desarrollase violentamente los pétalos.

XVII

Escritura. Gramática. Caligrafía. Ejercicios.

He aquí cómo se procedía para la escritura. Los alumnos aprendían simultáneamente a reconocer y a formar las letras, a componer y a escribir las palabras, a comprender lo que se había leído y a escribirlo. Se colocaban cerca de la pared, trazaban con la tiza separaciones; uno de ellos dictaba lo que se le ocurría, los otros escribían. Siendo muy numerosos, se dividían en muchos grupos. Después, los otros dictaban a su vez, y todos se releían el uno al otro. Escribíase en letras como las de imprenta; se corregía desde luego las faltas de pronunciación, las inexactitudes, las secciones defectuosas de los vocablos, luego las faltas *o-a-yat* (*vocal, trigésima letra del alfabeto ruso*), e, etc.

Esta clase se formaba por sí misma. El alumno que acaba de aprender a trazar sus letras está dominado por el furor de escribir, y en los primeros tiempos, las puertas, los muros exteriores de la escuela, las isbas habitadas por los niños, se cubren de letras y de palabras. Pero escribir una frase entera, por ejemplo: *Hoy, Marfutka se ha pegado con Olaguchka*, le produce aún más alegría. Para organizar esta clase, bastaba al maestro enseñar a los niños a trabajar juntos, como un adulto les enseña un juego. Y, de hecho, esta clase es llevada, desde hace dos años, tan viva, tan alegremente cada vez como el juego más divertido; aquí la lectura, allí la pronunciación, en otra parte la escritura o la gramática.

En la clase tercera, es decir, la clase inferior, cada uno escribe a su antojo, quién en letras cursivas, quién en letras amoldadas o de imprenta. No sólo no imponemos la escritura cursiva, sino que si nos permitiésemos prohibir alguna cosa a los alumnos, sería la escritura cursiva, que entorpece la mano y no es legible. Las letras cursivas entran por sí

mismas en su escritura: uno aprende de uno de los mayores, una, dos letras; otro se ensaya muchas veces en escribir las palabras así: DIADENKA, y no ha pasado una semana sin que todos escriban en cursiva. Con la caligrafía se produjo, este verano, absolutamente el mismo fenómeno que con la lectura mecánica. Los alumnos escribían muy mal. El nuevo maestro introdujo la enseñanza de la escritura con arreglo a modelos (un procedimiento igualmente halagüeño y cómodo para el maestro). Los alumnos se disgustaron; nosotros dudamos dejar allí la caligrafía, sin poder imaginar un medio de corregir la mano. Este medio lo encontró por sí misma la clase superior. Acabando de escribir la lección de historia sagrada, los mayores quisieron llevar sus cuadernos a sus casas. Estaban completamente sucios, destrozados, abominablemente escritos. El metódico matemático R... pidió una hoja de papel, y se puso a volver a copiar su historia.

Esto agradó a todos:

-¡A mí también una hoja de papel! ¡A mí también un cuaderno!

Y así se difundió el gusto por la caligrafía, que se ha mantenido hasta el presente en la clase superior. Toman su cuaderno, ponen ante ellos el alfabeto modelo de escritura, y copian letra por letra, elogiándose los unos a los otros: en dos semanas los progresos fueron notables.

Casi todos, cuando éramos pequeños, hemos sido obligados a comer en la mesa con pan: no gustaba apenas entonces, sin saber por qué; hoy, no se come a gusto sino con pan. A casi todos se nos ha forzado a tener la pluma con los dos dedos extendidos, y todos la teníamos plegando los dedos para que estuviesen más cortos: hoy extendemos los dedos. Uno se pregunta: ¿para qué habernos martirizado así por una cosa que se hace por sí misma cuando la necesidad surge? ¿Es que no surgirán de modo semejante por sí mismos en todas las cosas el gusto y la necesidad de la ciencia?

En la clase segunda se escribe en las pizarras, después de una declamación de historia sagrada, un resumen, que se traslada en seguida al papel. En la clase inferior se escribe lo que se quiere. Además, los principiantes, por las tardes escriben cada uno las frases que componen todos juntos. Uno escribe, los demás cuchichean entre sí, notando sus faltas, esperando sólo el fin para censurarle por una *yat*, por una preposición mal situada y, a veces, por cualquier absurdo. Escribir ellos mismos correctamente y corregir las faltas de otro es para ellos un placer muy grande. Los mayores se detienen ante cada letra encontrada, se ejercitan en corregir las faltas, procuran con todas sus fuerzas escribir bien. Pero no pueden sufrir la gramática y el análisis de la lengua; y a pesar de nuestra predilección por el análisis, ellos no lo admiten sino en las más mínimas proporciones: se duermen o dejan la clase.

Hemos ensayado diversos métodos de enseñanza de la gramática, y debemos confesar que ninguno de ellos ha logrado su objeto: hacer atractiva esta enseñanza. En las clases primera y segunda, este verano, el nuevo instructor comenzó la explicación de las partes de la oración, y los niños -en corto número, desde luego-, se interesaron en ello como en las charadas y en los enigmas. Muchas veces, después de la lección, su pensamiento iba a parar a los enigmas, y se divertían en proponérselos unos a otros, como: *¿Dónde está el atributo?*, o: *¿Quién está sentado en la cuchara dejando colgar sus piernas?* Pero ninguna aplicación a la escritura correcta, o aplicaciones inexactas. Así, por ejemplo, a propósito de la letra *a*, dirás que se pronuncia *o*, pero que es preciso escribir *a*, y él escribirá *robota* (trabajo), *molina* (frambuesa); dirás que dos atributos deben estar separados por una coma, y él escribirá: *Yo quiero decir, etc.* Pedirle que se dé siempre cuenta de que cada proposición encierra un complemento, un atributo, imposible. Pero si llega a darse cuenta, el cuidado de buscarlos le hará perder todo el aliento de que tiene necesidad para escribir correctamente el resto; sin contar con que el maestro está obligado siempre a emplear la astucia con los discípulos y a engañarles, cosa que ellos conocen muy bien. Pongamos por ejemplo esta proposición: *En la tierra no había montañas.* Uno dice que el sujeto es la tierra; otro, que es montañas; decimos nosotros que es una proposición impersonal; vemos bien que los alumnos se callan únicamente por conveniencia; pero ellos comprenden muy bien que nuestra respuesta es más estúpida que la suya, lo que nosotros suscribimos en nuestro fuero interno.

Habiendo reconocido los inconvenientes del análisis sintáctico, ensayamos el análisis lógico, partes de la oración, declinaciones, conjugaciones; se propusieron también, uno a otro, enigmas acerca del dativo, el infinitivo, los adverbios; el resultado fue el mismo: el mismo fastidio, el mismo abuso de nuestra autoridad, la misma desaplicación.

En la clase superior se escribe siempre el dativo con la letra *yat*; pero cuando ellos van a corregir a los pequeños sobre este punto, no pueden explicar nunca el porqué, y tienen necesidad de referirse a los enigmas sobre los casos, para recordarse la regla: *El dativo toma una yat.* Los más pequeños, que no han oído nunca hablar de las partes de la oración, gritan bastante frecuentemente una palabra con la letra *yat*, indicando el lugar; pero ellos mismos no saben

por qué, como se ve en su alegría de haberlo adivinado.

En la clase segunda, en estos últimos tiempos, ensayé un sistema de mi invención, el cual parecía extremadamente cómodo y racional, hasta que la práctica me hizo descubrir su ineficacia. Sin nombrar a los alumnos las partes de la oración, les hacía escribir algo a veces sobre un tema que yo les indicaba, y de pregunta en pregunta, les obligaba a ampliar la proposición, introduciendo en ella adjetivos, nuevos atributos, sujetos, circunstancias y el complemento... *Los lobos corren. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuáles lobos corren? ¿Y quién más corre? Corren, y ¿qué más hacen?...* Parecíame que acostumbrándose a responder a las preguntas relativas a tal o a cual parte de la oración, sacarían la diferencia de las partes de la proposición y de la oración. La sacaron, en efecto, pero esto les aburría, y se preguntaban aparte unos a otros: *¿Para qué sirve esto?* Lo que yo debí también preguntarme, sin llegar a encontrar la respuesta.

Nunca el hombre y el niño dan sin lucha su verbo vivo para descomponerlo mecánicamente, para deformarlo. Ese verbo vivo participa del instinto mismo de conservación. Si debe desenvolverse, tiende a desenvolverse libremente y conforme a las solas condiciones normales de la vida. Desde el punto en que pretendéis apoderaros de él, estrecharlo en un torno, escuadrarlo, imponerle los adornos que juzgáis necesarios, el verbo, con la idea viva que encierra, se contrae, se esconde, y no os queda entre las manos más que una cascara que podéis someter a vuestros artificios, sin perjudicar ni servir a ese verbo que queréis formar.

Hasta el presente, en la clase segunda ha continuado la enseñanza del análisis sintáctico y gramatical, la ampliación graduada de las proposiciones; pero va languideciendo sin cesar, y creo que no tardará en caer por sí sola. Empleamos también otro sistema, como en el estudio del idioma, aunque sea tan poco gramatical. Helo aquí:

1º Sobre palabras dadas hacemos componer frases; por ejemplo, escribimos: *Nicolái, los árboles, aprender*; y los alumnos escriben, uno: *Si Nicolái no estuviese cortando un árbol, vendría a aprender*; y otro: *Nicolái corta bien el árbol, se puede aprender con él*; etc.

2º Componemos versos sobre un metro dado, y este ejercicio divierte más que todo a los alumnos mayores. He aquí una muestra de versos así compuestos:

*Cerca de la venta está sentado el viejo
Con una chuba desgarrada,
En tanto que en la calle un mujik
Descascara huevos colorados.*

3.º Un ejercicio que ha tenido gran éxito en la clase inferior: se da una palabra cualquiera, desde luego un sustantivo, después un adjetivo, un adverbio, una preposición. Un niño se retira tras de la puerta, y cada uno de los que quedan debe componer una frase que encierre la palabra dada. El niño vuelve a entrar, y debe adivinarla.

Todos estos ejercicios -composición de frases sobre palabras dadas, versificación, adivinación de una palabra- tienen por fin común convencer al alumno de que los vocablos tienen sus leyes inmutables, sus modificaciones, sus desinencias, reguladas por ciertas relaciones, convicción que tardan largo tiempo en meter en la cabeza, y que debe preceder al estudio de la gramática. Todos estos ejercicios divierten; todos los ejercicios de la gramática fastidian. Lo más curioso, lo más singular, es que la gramática sea fastidiosa, aun cuando nada sea más fácil. En cuanto dejáis de enseñarle con arreglo al libro, empezando por el adjetivo, un niño de seis años sabe, al cabo de media hora, declinar, conjugar, distinguir los géneros, los números, los tiempos, los sujetos, los atributos, todo, tan bien como vos mismo. - *¿Pero entonces -os preguntaréis- qué es lo que yo les enseño, cuando saben todo eso tan bien como yo?* Si le pregunto cómo se escribe *gran* en el genitivo femenino plural; si le pregunto cuál es el atributo, cuál el complemento; si le pregunto de qué palabra viene *raspakchnutsia* (*abrirse*), no hay mayor dificultad para él que la nomenclatura; pero el adjetivo, en el caso y número que queráis, él lo empleará sin equivocarse; por consiguiente, sabe la declinación. No olvidará nunca en la oración el atributo y el complemento; no confundirá estas palabras. Siente que la palabra *raspakchnutsia* está relacionada con la palabra *pakch* (*abierto*), y adivina mejor que vosotros las leyes de la formación de las palabras, porque nadie inventa tantos vocablos nuevos como los niños. Entonces, ¿a qué santo esa nomenclatura, y las consideraciones filosóficas que están fuera de su alcance? Fuera de los exámenes, la única razón de ser de la gramática podría encontrarse en su aplicación a la exacta expresión de los pensamientos. Mi experiencia

personal no me ha mostrado nunca nada semejante, y así como hay muchos ejemplos de gentes que sin saber la gramática escriben correctamente, y candidatos en filología que escriben incorrectamente, yo no entiendo apenas cómo los escolares de Yásnaia Poliana puedan aplicar las artes gramaticales a cualquier cosa que sea.

Me parece que la gramática no tiene objeto fuera de ella; es como una gimnasia del espíritu, no sin utilidad; lo mismo que para el idioma, el arte de leer, de escribir, de comprender. La geometría y las matemáticas en general parecen también desde luego como una gimnasia intelectual, pero con la diferencia de que cada teorema de geometría, cada demostración matemática, entraña deducciones y corolarios, en tanto que en la gramática, aun admitiendo la teoría que ve en ella la aplicación de la lógica al lenguaje, está el campo limitado por extremo a estas deducciones y corolarios. Desde que el alumno llega, por un camino o por otro, a poseer su idioma, todas las aplicaciones de la gramática se desprenden y caen, como algo mortal, cuya vida está acabada.

Personalmente, no podemos romper del todo con esta tradición, que la gramática, como ciencia de las leyes del lenguaje, es necesaria para la expresión justa de los pensamientos; asimismo, parécenos que se impone a los escolares la necesidad de conocer las reglas de la gramática; pero estamos convencidos de que la gramática que sabemos no es del todo la que es menester a los escolares, y que esta manera tradicional de enseñar la gramática procede de una equivocación grande y extensa.

En la escuela de Yásnaia Poliana, admitimos para enseñar el lenguaje, como la lectura y la escritura, todos los procedimientos reconocidos como eficaces, y los empleamos a medida que los alumnos se aficionan y que avanzamos en el estudio; pero no empleamos ninguno a título de exclusivo, siempre en busca de nuevos. Estamos tan poco adheridos al método de Perevlevsky, que no ha sido seguido más de dos días en la escuela de Yásnaia Poliana, como a la opinión corriente de que *el único procedimiento de enseñanza de la lengua es la composición*, aunque la composición sea entre nosotros el principal procedimiento de esta enseñanza. Buscamos, y esperamos encontrar.

XVIII

Composición. El escolar escritor. Composiciones de un mal alumno. Composición de Fedka.

En las clases primera y segunda, la elección de composiciones está dejada a los alumnos. El tema que prefieren es una historia del Antiguo Testamento, que escriben dos meses después que el maestro se la ha narrado. La clase primera, desde hace poco, está al tanto del Nuevo Testamento, pero con resultado bien mediocre: cometían más faltas de ortografía, comprendían peor.

En la clase segunda, ensayamos composiciones sobre temas dados. Los primeros que se nos ocurrieron más naturalmente versaban sobre las descripciones más sencillas: el trigo, la isba, el bosque, etc. Pero con gran sorpresa nuestra, los encargos les afectaban hasta el llanto, y a pesar de la ayuda del maestro, que distinguía en la historia del trigo su crecimiento, sus transformaciones, su uso, se mortificaban absolutamente para escribir sobre temas semejantes, y si escribían, cometían faltas incomprensibles, escandalosas, de ortografía, de estilo y de sentido. Probamos a darles que contar cualquier acontecimiento, y todos se pusieron gozosos, como si se les hubiera hecho un regalo. La descripción, tan gastada en las escuelas, de objetos llamados simples, de un puerco, de una olla, de una mesa, les parecía incomparablemente más difícil que una historia entera tomada de sus recuerdos. El mismo fenómeno se reproducía en ésta, como en todas las otras ramas de la enseñanza; lo que el maestro encuentra fácil, es lo más sencillo, lo más común, en tanto que para el niño, sólo lo complejo y lo viviente parecen de su agrado. Todos los manuales de las ciencias comienzan por ideas generales; los del idioma, por los adjetivos; los de historia, por la división en períodos; la misma geometría empieza por la noción del espacio y del punto matemático. Casi todos los instructores, obedeciendo a preocupaciones análogas, dan, para primeras composiciones, la descripción de una mesa o de un banco, sin querer darse cuenta de que, para describir un banco o una mesa, es ya preciso haber alcanzado un alto grado de desarrollo filosófico y dialéctico, y que el mismo niño, que llora por tener que describir un banco, expresará muy bien un sentimiento de amor o de odio, o el encuentro de José con sus hermanos, o una pendencia con sus camaradas. Los temas que escogían ellos mismos versaban sobre tal o cual suceso, sobre sus relaciones con tal o cual persona, sobre los relatos que habían oído.

Escribir composiciones es su labor preferida. Fuera de la escuela, en cuanto cae en sus manos una hoja de papel con un lápiz, escriben, no *Sr. Señor*, sino cualquier historia de su invención. En los primeros tiempos, veía con pena la incoherencia, la desigual construcción de sus composiciones: les sugería lo que parecíame necesario; pero ellos me comprendían a contrasentido, y el asunto iba mal; no admitían, se veía bien, otra regla que escribir sin faltas. Al presente, el momento ha llegado por sí mismo, y se oyen muchas veces gritos de cólera cuando la composición va decayendo, o cuando se encuentran repeticiones frecuentes, o saltos de una idea a otra. ¿En qué consisten sus gustos? Esto es lo difícil de precisar, pero sus gustos son legítimos. ¡*Incoherente!* exclaman algunos, escuchando la composición de un compañero. Hay quienes rehusan leer la suya, encontrando mejor la del compañero; otros, arrancan el cuaderno de las manos del maestro, disgustados de que las cosas no pasen según su capricho, y leen ellos mismos. Las personalidades comienzan a revelarse de una manera tan saliente, que les hacemos adivinar de quién es la composición que acabamos de leer y en la clase primera lo adivinan perfectamente.

Faltos de espacio, remitimos el detalle de la enseñanza del idioma y de otras materias, y los extractos de los diarios de los profesores; pero citaremos aquí, a título de muestra, las composiciones de dos alumnos de la clase primera, sin cambiar nada de su ortografía ni de su puntuación.

Las composiciones de B... (un alumno muy malo, pero un niño original y despierto) versan sobre Tula y su enseñanza. Ésta tuvo gran éxito entre nuestros escolares. B... tiene once años; este es el tercer invierno que estudia en Yásnaia Poliana, pero había estudiado antes.

Sobre Tula.

... Al otro domingo volví a partir para Tula. Cuando hubimos llegado, Vladímir Alexándrovich nos propuso, a mí y a Vaska Idanov, ir a la escuela dominical. Vamos, marchemos, marchemos. La encontramos con gran dificultad, llegamos y vimos a todos los instructores sentados. Allí veo al que nos enseñó la botánica. Yo dije: ¡*Buenos días, señores!* Ellos dicen buenos días. Después entré en la clase, me coloqué cerca de la mesa; pero pronto me aburrí de modo tal que tomé el partido de irme a pasear por Tula.

Marcho, marchó, y apercibo una *baba* vendiendo *kalachi* (*Pan blanco en plural*). Me pongo a buscar dinero en mi bolsillo; cuando lo tengo en la mano, me pongo a comprar *kalachi*; he comprado y me voy. He notado también un hombre que marchaba por la cima de una torre y que miraba si había un incendio en alguna parte. He acabado de Tula.

Cómo he aprendido.

Cuanto tuve ocho años, se me envió a casa de la vaquera. Allí aprendí bien. Pero en seguida el fastidio se apoderó de mí y me puse a llorar, y la *baba* tomó un palo y me pegó. Y yo grité aún más fuerte. Y al cabo de algunos días regresé a mi casa y conté todo. Se me retiró de allí y se me envió a casa de la madre de Dugnka. Allí aprendí bien, allí no se me pegó nunca, allí aprendí todo el alfabeto. Después se me envió a casa de Foca Demídovich. Me pegaba mucho. Una vez me escapé de su lado y él ordenó que me cogieran. Cuando se me hubo cogido se me volvió a llevar a su casa. Él me agarró, me tendió sobre un banco, y cogiendo con su mano un puñado de varas se puso a pegarme. Y yo chillaba, y cuando me hubo azotado me forzó a leer. Y le oí decir: ¡*Ah!* ¡*Hijo de perra!* ¡*Qué mal lee!* ¡*Ved qué puerco es!*

Siguen dos modelos de composiciones de Fedka: el uno, sobre un tema dado -el trigo, cómo crece-; el otro, de su elección, sobre un viaje a Tula. Fedka está en su tercer invierno de estudio, tiene diez años.

El trigo.

El trigo germina con el sol. Al principio es el trigo verde. Pero cuando ha crecido un poco, produce espigas, y las *babas* lo siegan. Hay además trigo semejante a la hierba, y el ganado lo come con gusto.

Y todo acabó ahí. Él comprendió que esto no era bueno, estaba desgraciado del todo. Pero acerca de Tula, he aquí lo que escribió, sin corrección.

Cuando yo era aún pequeño, hacia la edad de cinco años, oí decir que las gentes iban a una cierta Tula, y yo no sabía lo que era. Y he aquí que interrogué a *Batia (Papá)*. -*¡Batia! ¿a qué Tula vais? ¿es tan bonita?* Batia dijo: -*Bonita*. He aquí que yo digo: -*Batia, llévame contigo, veré Tula*. Batia dijo: -*¡Sea! cuando venga el domingo, te llevaré conmigo*. Yo estaba contento, me puse a correr sobre el banco y a saltar. Los días pasaron, llegó el domingo. Me levanté muy temprano; Batia enganchaba ya los caballos en el patio, y yo me calcé y me vestí bien pronto. Cuando salí al patio, Batia había acabado de enganchar. Me instalé en el trineo y partí.

Caminamos, caminamos, salvamos catorce verstas. Apercibí una iglesia grande, y grité: -*¿Batia? Ved, ¡qué gran iglesia!* Batia dijo: -*Hay otra iglesia más pequeña, pero más bonita*. Yo me puse a suplicarle: -*Batia; vamos allá, yo rezaré a Dios*. Batia me llevó allá. Cuando llegamos, he aquí que se comienza a retocar de repente; tuve miedo, y pregunté a Batia lo que era, si se tocaba el tambor. Batia dijo: -*No, es que empieza la misa*. Después entramos en la iglesia a rogar a Dios. Concluida nuestra oración, nos dirigimos hacia el mercado. He aquí que yo camino, camino, tropiezo, miro en todas direcciones. Llegamos al mercado, veo que se vende *kalachi*, y quiero cogerlo sin pagar. Y Batia me dijo: -*No lo cojas o se te quitará tu sombrero*. Yo pregunté por qué se me quitaría y Batia dijo: -*No cojas nada sin pagar*. Yo dije: -*Dame diez kopeks, compraré un kalach*. Batia me los dio, compré tres *kalachi*, los comí, y dije: -*¡Batia, qué buenos kalachi!* Cuando hubimos comprado todo lo que era necesario, volvimos de nuevo hacia nuestros caballos, los hicimos beber, les dimos heno; cuando acabaron de comer enganchamos, y regresamos a casa. Entré en la isba, me desnudé, y empecé a contar a cada uno que había estado yo en Tula, que yo y Batia habíamos estado en la iglesia y rogado a Dios. Después me duermo, y veo en sueños a Batia volver a partir para Tula. Me despierto al punto, y veo que todos duermen; y de nuevo me pongo a dormir yo también.

ESTUDIO SEGUNDO

Historia sagrada. Historia rusa. Geografía.

I

Cómo se estudia la historia sagrada y la historia rusa. Ninguna pregunta individual. Ningún recitado. Cada alumno relata con palabras suyas. Inutilidad de enseñar el arte de responder en los exámenes. Los alumnos responden todos juntos. Primeros efectos afortunados de esta libertad.

Desde los tiempos de la escuela, y aun hoy, he aquí cómo se estudia la historia sagrada y la historia rusa. Estréchanse los niños al lado del maestro, quien sin otra guía que la Biblia, y para la historia rusa, el Período Normando de Pogodin, y la colección de Vodovosov, relata, después interroga, y todo el mundo se pone a hablar a la vez. Cuando las voces son demasiado numerosas, el maestro pone allí buen orden dando la palabra a uno solo; éste comienza a embrollarse, y se llama a otros. Si se apercibe de que algunos no han comprendido, hace repetir para ellos a uno de los mejores alumnos.

No es ése un método imaginado en todos los detalles; se ha hecho por sí mismo, y se aplica siempre con el mismo éxito, sean los escolares cinco o treinta. Cuando el maestro los tiene a todos callados no los deja gritar repitiendo las frases ya dichas y no deja que el alboroto se exaspere hasta la rabia, encauza, tanto cuanto es necesario, el torrente de animación alegre y de fogosa emulación.

En verano, las visitas frecuentes y el cambio de instructores modificaron este orden de cosas, y la enseñanza de la historia estuvo a punto de perecer. El maestro nuevo no comprendía nada de todos aquellos gritos; le parecía que los

que relataban en medio de tal ruido no relataban más que para ellos solos y que se gritaba únicamente por el placer de gritar; pero sobre todo sofocábale en esta multitud de niños el que trepasen por su espalda y muy cerca de su boca. Para mejor comprender, los niños tienen necesidad de aproximarse a aquel que habla, de apoderarse del menor cambio de su fisonomía, del menor de sus gestos. He observado muchas veces que se recuerdan mejor los pasajes que el narrador había sabido marcar con un gesto adecuado o una adecuada entonación.

El nuevo maestro les impuso el sentarse sobre los bancos y el responder cada uno a su vez. El interpelado se callaba, vergonzoso y confundido, y el instructor, la mirada de lado, el aire gracioso y atractivo, la sonrisa benévola, le decía: *-Bien, y... ¿y después...? ¡Bien, muy bien...!, etc.*

En resumen, las maneras de pedagogo que todos conocemos tan bien.

La experiencia me ha convencido de que nada hay más pernicioso para el niño que el tener que responder así solo; nada más funesto que las relaciones de superior a subordinado que resultan entre el maestro y el discípulo; nada me subleva más que el espectáculo del hombre que tortura a un niño sin tener ningún derecho para esto. El instructor sabe bien que el alumno padece manteniéndose, enrojeciéndose y sudando, de pie ante él; él mismo encuentra esto molesto y difícil; pero hay una regla, es menester acostumar al alumno a hablar solo.

¿Pero para qué acostumbrarle a hablar solo? Eso nadie lo sabe. ¿Sin duda para hacerle leer una fabulita ante Su Excelencia? Se me dirá tal vez que sin esto no se podría determinar su grado de saber. A lo que yo responderé que, en efecto, es imposible a un extraño determinar en una hora de tiempo el saber del alumno; pero que el maestro, para estar él convencido, no tiene necesidad nunca de exámenes, ni de respuestas. Paréceme que el procedimiento de la interrogación individual es un vestigio de la antigua superstición. En el bueno del tiempo viejo, el instructor, obligando a aprender todo de memoria, no tenía para comprobar el saber de su discípulo otro medio que el de constreñirle a repetir palabra por palabra, de cabo a rabo. Luego se cayó en la cuenta de que el repetir de memoria las palabras no es saber, y se empezó a obligar a los alumnos a repetir con palabras suyas, pero la costumbre de preguntar a un solo alumno, de forzarlo a responder por mandato del instructor, no se cambió en nada. Se ha perdido de vista absolutamente el que se pueda pedir, a quien sabe de memoria, la repetición de tales pasajes del Salterio, vueltos a decir hasta la pesadez, de tal o cual fábula, siempre y en todas las condiciones; mas para apoderarse del sentido de un discurso y reproducirlo originalmente, el alumno debe encontrarse en ciertas condiciones apropiadas.

No sólo en las escuelas elementales e institutos, sino en las universidades, no comprendo los exámenes por preguntas de otro modo que aprendiendo de memoria, palabra por palabra o proposición por proposición. En mi tiempo (yo salí de la Universidad en 1845), cuando llegaban los exámenes, aprendía, no palabra por palabra, sino proposición por proposición, y no recibí la nota más que de los profesores de quienes había aprendido los cuadernos de memoria.

Los visitantes, que, por otra parte, han perjudicado totalmente a la enseñanza de Yásnaia Poliana, no han dejado de prestarme un gran servicio. Me han convencido definitivamente de que las respuestas acerca de los deberes y los exámenes eran restos de la superstición de la escuela en la Edad Media, imposibles y perjudiciales en el actual orden de cosas. Muchas veces, dejándome llevar por un amor propio pueril, quise mostrar en el espacio de una hora a un visitador a quien estimaba, el saber de los alumnos; ¿y qué sucedió? O bien el visitador estaba convencido de que los alumnos sabían lo que no sabían (yo le asombré por medio de cierto engaño hábil), o bien pensó que no sabían lo que sabían muy bien. Y todo el tiempo de la visita fue como un tejemaneje de equivocaciones entre el visitador y yo, él un hombre inteligente, notable, especialista en la materia, partidario de la libertad absoluta. ¿Qué es entonces lo que debe pasar en las inspecciones de directores, etc., sin contar con la perturbación en la marcha de los estudios y la confusión de ideas que tales exámenes producen en los alumnos?

He aquí cuál es hoy mi convicción. Resumir todos los conocimientos de un alumno, para el maestro es tan imposible como el resumir los míos, los vuestros, en una ciencia cualquiera. Llevar un hombre instruido, de cuarenta años, al examen de geografía, sería cosa tan estúpida y rara como el llevar a él a un hombre de diez años. Uno como otro no pueden responder de otro modo que palabra por palabra; pero en el espacio de una hora es imposible reconocer su saber real. Sería necesario para llegar a esto vivir con ellos meses enteros.

Allí donde los exámenes están introducidos (bajo el término exámenes entiendo toda obligación de responder acerca de un punto dado), parece sólo una nueva materia inútil, que demanda un trabajo particular, aptitudes especiales; y

esta materia se llama *preparación para los exámenes y para los deberes*. El alumno de instituto aprende la historia, las matemáticas, y además, y sobre todo, el *arte de responder en los exámenes*. Yo no encuentro que este arte sea una rama útil de la enseñanza. Yo, instructor, aprecio el grado de saber de mis discípulos tan exactamente como el mío propio, sin que el discípulo ni yo tengamos necesidad de deberes; pero si un extraño pretende apreciarlo, que venga entonces a vivir con nosotros, a estudiar nuestros resultados y las aplicaciones de nuestras ciencias a la vida. No existe otro medio, y todos los ensayos de exámenes no son más que engaños, mentiras, obstáculos al estudio. En materia de enseñanza, un solo juez independiente, el instructor; y los alumnos mismos, los únicos que pueden comprobarlo.

En la enseñanza de la historia, si los alumnos responden todos juntos, no hay entre ellos deseo de hacer constar su saber, sino necesidad de fortalecer con la palabra las impresiones recibidas. En el verano, ni el nuevo maestro ni yo lo comprendimos; no vimos en ello sino un medio de justificar sus conocimientos, y desde entonces encontramos más cómodo el justificarlo por medio de la interrogación individual. Entonces no había discernido aún por qué este procedimiento era enojoso e ineficaz; pero fue salvado por mi confianza en el principio de libertad de los alumnos. La mayoría comenzó presto a fastidiarse; tres o cuatro, los más serenos, respondieron constantemente solos; tres o cuatro, los más tímidos, guardaron constantemente silencio, deshaciéndose en lágrimas y recibiendo la nota cero. Durante el verano abandoné las clases de historia sagrada, y el instructor, amigo del orden, tuvo la paciencia de hacer sentar a los niños en los bancos para martirizarlos uno a uno, para indignarse de su *endurecimiento*.

A veces, asistiendo a la clase de historia, aconsejé que se les hiciese dejar los bancos; pero el instructor acogió mi consejo como una donosa y disculpable originalidad (como sé de antemano que la acogerán la mayor parte de mis lectores), y hasta el regreso del antiguo maestro subsistió este orden de cosas; en el diario del instructor se leían las notas siguientes: *De Savín no puedo sacar una sola palabra... Grichín no ha relatado nada... La obstinación de Petka me sorprende, no ha dicho ni una palabra... Savín es aún peor que antes...*, etc.

Savín, pelirrojo, mofletudo, con ojos muy dulces bajo largas pestañas, es el hijo de un cortijero o de un comerciante; lleva una chuba, botas de su padre, una camisa ajustada al talle y unos calzoncillos. La fisonomía simpática y bonita de este muchacho me impresionó tanto más cuanto que era el primero en la clase de aritmética, tanto por su potencia de cálculo como por su alegre actividad. Lee y escribe también pasablemente. Pero en cuanto le interrogas, inclina a un lado su linda cabecita rizada, las lágrimas llenan de perlas sus pestañas y querría sustraerse a toda mirada; visiblemente padece el martirio. Si le fuerzas a ello, relata, pero le cuesta trabajo encontrar palabras; no puede, no se atreve. ¿Es el miedo que le inspiraba su anterior maestro (él ha estudiado ya en casa de un eclesiástico)? ¿Es la desconfianza en sí mismo, amor propio, altivez, lo falso de su situación entre los niños a quienes juzga inferiores, el despecho de verse, bajo este punto, más atrasado que los demás, y haber -una vez ya- entrado con mal pie a los ojos del instructor? Esta pequeña alma, ¿está herida por alguna palabra malhadada que se le haya escapado al maestro? ¿Es por todas estas razones juntas? Dios lo sabe; pero este pudor, si no es por sí mismo un buen rasgo, está de cierto íntimamente ligado con todo lo que tiene de mejor su alma infantil. Extirparlo a fuerza de golpes de férula material o moral, se puede, pero con riesgo de extirpar, al mismo tiempo, las preciosas cualidades sin las cuales el instructor no podrá conducirlo muy lejos.

El nuevo maestro, siguiendo mi consejo, hizo dejar los bancos a los niños; les permitió encaramarse en donde bien les pareciera, aun sobre su espalda; y en la misma clase todos se pusieron a relatar incomparablemente mejor; el diario del instructor expresaba que *incluso el inactivo Savín había pronunciado algunas palabras*.

II

El espíritu de la escuela. Es necesario saber dirigir el ardor de los escolares. No es preciso que el placer del ruido llegue a ser su principal cuidado. El desarrollo de la comprensión.

Hay en la escuela algo indefinible, que escapa casi enteramente a la acción del maestro, algo en absoluto desconocido en la ciencia pedagógica, y que constituye, no obstante, el fondo mismo del buen éxito de la enseñanza: es el espíritu de la escuela. Este espíritu está sometido a leyes ciertas y a la influencia *negativa* del maestro, es decir, que el maestro debe abstenerse de ciertas cosas para no destruir este espíritu... Por ejemplo, el espíritu de la escuela se encuentra

siempre en razón inversa de la intervención del maestro en la órbita del pensamiento, en razón directa del número de alumnos, en razón inversa de la duración de las lecciones, etc. Este espíritu de la escuela es algo que se comunica rápidamente de un alumno a otro, y hasta al instructor mismo, que se manifiesta visiblemente en el tono de la voz, en las miradas, los gestos, las luchas de emulación, algo muy palpable, necesario y precioso, y que, por esta razón, todo maestro debe proponérselo por objeto. Del mismo modo que la saliva en la boca es necesaria para la digestión, pero desagradable e inútil entre la comida, del mismo modo este espíritu de excesivo entusiasmo, enojoso y desagradable fuera de la clase, es la condición indispensable para recibir la alimentación intelectual. Esta disposición no se puede ni imponer, ni prepararla artificialmente, y no se da, porque ella surge de sí misma.

Al inaugurarse la escuela caí yo en más de una falta. En cuanto el niño comprendía mal y de mala gana, y que le sucedía, lo que siempre sucede, *no entender ni jota*, yo decía: -¡Salta! ¡Salta!

El niño se ponía a saltar, y junto con los demás reía; después de haber saltado, el alumno se volvía muy otro; pero a fuerza de repetir este ejercicio, se siente que el aburrimiento se vuelve más pesado, y acaba en llanto. Ve que su estado de ánimo no es lo que debería ser, lo que sería menester que fuese; dirigir su ánimo, no lo puede él, y no quiere permitírselo a nadie. El niño, el adulto, no se prestan a ello sino con cólera; considerar el espíritu alegre de la escuela, como un enemigo, como un obstáculo es, pues, una falta grosera que cometemos demasiado frecuentemente.

Pero cuando este ardor, en una clase numerosa, se exagera hasta impedir al maestro que lleve su clase, ¿cómo entonces no gritar, le parece, tras de los niños, cómo no sofocar este espíritu? Cuando este ardor tiene por objeto la lección, nada mejor que desearlo. Su deber, que cumple cada día casi sin darse cuenta de ello, consiste en encontrar siempre un alimento a este ardor, en soltarle poco a poco la rienda. Interrogas a uno, el otro quiere relatar, sabe; inclinándose hacia ti, te mira con toda su alma; apenas puede retener sus palabras; sigue ávidamente al narrador, del que no se le escapa ni una falta. Interroguémosle, y él contestará con pasión, y lo que conteste se grabará para siempre en su memoria. Pero mantenedle en semejante tensión durante media hora, sin permitirle relatar: se ocupará en pellizcar a su vecino.

Otro ejemplo. Deja la clase en la escuela del distrito o en una escuela alemana en un momento en que está completamente tranquila, con la orden de continuar los estudios; luego, al cabo de media hora, acércate a escuchar junto a la puerta; la clase está animada, pero el objeto de esta animación es otro: la disolución. En nuestras clases hemos puesto en práctica semejante ensayo muchas veces. En medio de la clase, cuando ya se ha gritado mucho, sales, después te aproximas a la puerta, y entonces oyes que los niños continúan relatando, corrigiéndose, probándose uno a otro, y frecuentemente, en lugar de ponerse, al salir tú, a decir picardías, se quedan, al salir tú, completamente tranquilos.

Este método, como el de hacerles sentar en los bancos e interrogarles uno por uno, lleva consigo procedimientos particulares, muy poco difíciles, pero que es preciso conocer, y sin los cuales el primer ensayo puede resultar infructuoso. Es necesario vigilar a los que no son sino gritadores, que repiten las últimas palabras únicamente por el deseo de alborotar. Es menester que ese placer del ruido no llegue a ser su objeto principal, su principal cuidado. Es preciso poner a prueba a tal o cual, a ver si puede, solo por completo, relatar todo, y si se ha asimilado bien el sentido. Si los alumnos son demasiado numerosos, hay que dividirlos por secciones y obligarles a relatar entre ellos de una sección a otra.

No hay por qué inquietarse si a veces un nuevo alumno permanece un mes sin abrir la boca. Basta con vigilarle, si está atento a la explicación o a alguna otra cosa. De ordinario, el recién llegado no escoge desde luego más que los detalles materiales, y se aplica por entero a observar cómo se está sentado, cómo se mueven los labios del maestro, cómo todos súbitamente se ponen a gritar; si es un niño tranquilo, se sienta exactamente como los demás; si es alborotador, entonces, como los demás, él también comienza a gritar, sin retener nada, limitándose a repetir las palabras de su vecino. El instructor y sus camaradas le detienen, y comprende que es absolutamente necesaria otra cosa. Pasa algún tiempo, y él, por sí mismo, se pone a relatar. ¿Cómo se desarrolla en él la flor de la comprensión, y cuándo? Es difícil de reconocer.

Este desarrollo de la comprensión ha logrado ha poco desprenderse en una pequeñuela como atontada por los golpes, que estuvo callada durante un mes. M. U... explicaba, y yo, simple oyente, observaba. Cuando todos se pusieron a recitar, noté que Marfutka bajaba del banco con el gesto de los narradores que les hace pasar de la actitud del que

escucha a la actitud del que va a hablar, y se aproximó. En tanto que todos gritaban, la miraba yo; ella movía apenas los labios, por sus ojos se desbordaban pensamiento y entusiasmo. Al encontrarse su mirada con la mía, bajó los ojos. Un minuto después, la consideré de nuevo; ella cuchicheaba aparte para sí. Le rogué que recitase y se turbó por completo. Al cabo de diez días, contaba perfectamente una historia entera.

III

Narraciones escritas. El cuaderno de M. El cuaderno de L. F. El cuaderno de T. F.

En nuestra escuela, el mejor medio de apreciar lo que los niños han retenido de los relatos, lo encontramos en las narraciones que escriben ellos mismos de memoria, y de las que se corrigen sólo las faltas de ortografía. He aquí un extracto del cuaderno de M..., niño de diez años:

Dios ordenó a Avraam (Abraham en ruso) que le ofreciera su hijo Isaac en sacrificio. Avraam llevó consigo dos criados; Isaac llevaba la leña y el fuego, Avraam llevaba el cuchillo. Cuando llegaron al monte Horet, Avraam dejó allí sus dos criados, y él subió al monte con Isaac. Isaac dijo:

-Batia, todo lo tenemos, pero ¿dónde está la víctima?

Avraam dijo:

-Dios me ha ordenado que te sacrifique.

Y Avraam levantó una pira e hizo echarse en ella a su hijo. Isaac dijo:

-Batia, agarrótame, porque de otro modo me lanzaría sobre ti y te mataría.

Avraam lo cogió y lo agarró. Cuando levantó el brazo, un ángel descendía del cielo volando; le detuvo el brazo y dijo:

-Avraam, no caiga tu mano sobre tu hijo. Dios ve tu fidelidad.

En seguida el ángel le dijo:

-Vete hacia ese arbusto; allí está detenido un carnero, cógelo y sacrifícalo en lugar de tu hijo.

Y Avraam ofreció a Dios el sacrificio.

Más adelante llegó para Avraam el tiempo de casar a su hijo. Tenían un criado nombrado Eliezer. Avraam llamó al criado y le dijo:

-Jura que no escogerás la novia en nuestro pueblo, sino que irás allí adonde yo te envíe.

Avraam lo envió a la tierra de Mesopotamia, al lado de Nacor. Eliezer reunió los camellos y partió. Cuando llegó al lado de un pozo se puso a decir:

-Señor, enviadme una doncella que venga a darnos de beber a mí y a los camellos, y que sea la futura de mi amo Isaac.

Apenas Eliezer había acabado de decir estas palabras, aproximóse una doncella. Dióle de beber y le dijo:

-Yo creo que tus camellos tienen sed.

Y Eliezer dijo:

-Bien, y, ¿querrás darles de beber?

Ella hizo beber también a los camellos. Entonces Eliezer le dio un collar y dijo:

-¿Me será posible pasar la noche en vuestra casa?

Y ella dijo:

-Sí.

Cuando llegaron a la casa, los padres de la doncella cenaban; éstos rogaron a Eliezer que se sentara a la mesa. Eliezer dijo:

-No comeré antes de haber dicho lo que tengo que decir.

Y les habló, y ellos dijeron:

-Nosotros consentimos, pero ¿y ella?

Se interrogó a la doncella ¿Ella? Ella consintió.

En seguida el padre y la madre bendijeron a Rebecca (Rebeca en ruso). Eliezer la condujo consigo y partieron.

E Isaac andaba por el campo. Rebecca apercibió a Isaac y se veló el rostro con un lienzo. Isaac se acercó a ella, la tomó por la mano, la llevó a su casa y se casaron.

Del cuaderno del alumno L. F... sobre Yakov (Jacob en ruso).

Rebecca permaneció estéril durante diecinueve años. Al cabo de este tiempo engendró dos gemelos: Issav y Yakov. Issav se ocupaba en la caza, y Yakov ayudaba a su madre. Un día Issav salió a cazar, y no habiendo matado nada, regresó irritado. Y Yakov comía con su cuchara una sopa de lentejas. Issav se adelantó y le dijo:

-Dame esa sopa.

Yakov dijo:

-Dame tu derecho de primogenitura.

-Tómalo.

-¡Jura!

Issav juró. Entonces Yakov le dio la sopa a Issav.

Cuando Isaac se quedó ciego, dijo:

-Issav, ve a matar caza.

Issav partió. Rebecca, habiendo oído esto, dijo a Yakov:

-Ve a matar dos cabritos.

Yakov salió y fue a matar dos cabritos, que entregó a su madre. Ésta hizo asar la carne, y vistió a Yakov con la piel. Y Yakov llevó la carne a su padre, diciendo:

-He aquí, batia, tu manjar preferido.

Isaac dijo:

-Acércate un poco.

Yakov se aproximó.

Isaac se puso a palparle el cuerpo, y dijo:

-La voz es la de Yakov, pero el cuerpo es el de Issav.

Después bendijo a Yakov. Cuando Yakov salía, Issav apareció en el umbral de la puerta, diciendo:

-He aquí, batia, tu manjar preferido.

Isaac dijo:

-Issav estaba aquí ahora mismo.

-No, batia, es Yakov, que te ha engañado, es él quien acaba de salir.

E Issav se puso a llorar. Pero dijo:

-Cuando muera el padre, yo me vengaré.

Rebecca dijo a Yakov:

-Pide al padre su bendición, y vete a casa del tío Laván.

Isaac bendijo a Yakov, y éste se fue a casa del tío Laván. La noche sorprendió a Yakov en el camino. Se detuvo en un campo para pasar allí la noche, encontró una piedra, la puso bajo su cabeza y se quedó dormido.

De repente vio en sueños una escala levantada desde el suelo hasta el cielo, y sobre esta escala ángeles que subían y bajaban, y, en pie derecho en el remate, el Señor solitario, que dijo:

-Yakov, la tierra sobre la que estás acostado te la doy para ti y para tu posteridad.

Yakov se levantó y dijo:

-¡Qué terrible es este lugar! Aquí está, verdaderamente, la casa de Dios. Yo volveré desde casa del tío Laván y construiré aquí una iglesia.

Luego encendió una lámpara y partió a lo lejos.

Viendo a unos pastores que guardaban el ganado, les preguntó dónde vivía su tío Laván.

Los pastores dijeron:

-He aquí su hija, que lleva a beber sus ovejas.

Yakov se acercó a ella, y ella no podía levantar la piedra del pozo. Yakov levantó la piedra e hizo beber a las ovejas, y dijo:

-¿De quién eres tú hija?

Ella respondió:

-De Laván.

-Soy tu primo.

Se abrazaron y fueron a la casa.

El tío Laván lo acogió con los brazos abiertos, y le dijo:

-Yakov, quédate en mi casa, te daré un salario.

Yakov dijo:

-No me quedaré por un salario, pero dame tu hija segunda, Raquel.

Laván dijo:

-Permanece en mi casa siete años, y te daré mi hija Raquel.

Yakov vivió allí siete años; después el tío Laván dio a Yakov, en lugar de Raquel, a Lía. Y Yakov dijo:

-Tío Laván, ¿por qué me has engañado?

Lavan dijo:

-Vive en mi casa siete años aún, y te daré mi hija segunda Raquel, porque antes no podemos casarla.

-Yakov continuó aún siete años, y Laván le dio entonces Raquel.

Del cuaderno del alumno T. F, muchacho de ocho años, acerca de Iossif:

Yakov tuvo doce hijos. Más que a todos los otros amaba a Iossif y le había hecho coger un vestido de un color diferente, Iossif tuvo dos sueños y se los contó a sus hermanos.

-Segábamos un campo de centeno y recogimos doce gavillas. Mi gavilla sosteníase derecha, y las otras once adoraban a la mía.

Y los hermanos dijeron:

-¿Es posible que nosotros te adoremos nunca?

-Y he aquí mi otro sueño. Había en el cielo once estrellas; el sol y la luna adoraban mi estrella.

Y el padre con la madre dijeron:

-¿Es posible que nosotros te adoremos nunca?

Los hermanos se fueron lejos a guardar el ganado, y el padre envió a Iossif para llevarles la comida.

Los hermanos apercibiéronle y dijeron:

-He aquí que viene nuestro soñador; lancémosle a un pozo sin fondo.

Rubén pensaba: En cuanto estén ellos un poco lejos, yo lo sacaré. Pero iban a pasar unos mercaderes, y Rubén dijo:

-Vendámoslo a los mercaderes de Egipto.

Y se vendió a Iossif, y los mercaderes lo vendieron al cortesano Pentefri. Pentefri le amó, su mujer le amó también.

Pentefri se ausentó, y su mujer dijo a Iossif:

-Iossif, vamos a matar a mi marido y me casaré contigo.

Iossif dijo:

-Si repites eso, se lo diré a tu marido.

Ella le cogió por su traje y se puso a lanzar gritos. Los criados la oyeron y acudieron. En seguida llegó Pentefri. La mujer le contó que Iossif había querido matarle y casarse con ella. Pentefri le hizo encerrar en una prisión. Como Iossif era un buen hombre, supo allí mismo hacerse estimar, y se le confió la vigilancia de la prisión. Una vez, habiendo entrado en un calabozo vio a dos hombres sentados y muy tristes. Aproximóse y preguntó:

-¿Por qué estáis tristes?

Y ellos dicen:

-He aquí por qué: hemos tenido dos sueños la misma noche, y nadie los puede explicar.

Iossif dijo:

-Pero, ¿qué sueños?

El copero comenzó a contar.

-Yo cogía tres racimos, exprimía el jugo, y se lo daba a beber al zar.

Iossif dijo:

-Dentro de tres días, estarás de nuevo en tu empleo.

Después llegó el turno al repostero (o panadero) de contar su sueño.

-Yo llevaba tres canastas de harina, y los pájaros volaban y picoteaban el pan.

Iossif dijo:

-Dentro de tres días, serás ahorcado, y los pájaros volarán y picotearán tu cuerpo.

Así se realizó. Un día, el zar Faraón tuvo en la misma noche dos sueños; reunió a todos los sabios y ninguno se los pudo explicar. El copero acordóse y dijo:

Yo sé de alguno que podría explicarlos.

El zar envió un carruaje a buscarlo. Cuando se le hubo llevado, el zar se puso a contar:

-Estaba a la orilla de un río y vi salir siete vacas gordas, después siete delgadas; las delgadas se lanzaron sobre las

gordas y las devoraron sin ponerse gordas. Y he aquí mi otro sueño: sobre el mismo tallo crecían siete espigas llenas, después siete espigas vacías; las vacías se lanzaron sobre las llenas y las devoraron, sin quedar llenas.

Iossif dijo:

-He aquí la explicación: habrá siete años fértiles en trigo candeal, después siete años estériles.

El zar dio a Iossif una cadena de oro en aspa, con la sortija de su mano izquierda, y le ordenó establecer graneros en abundancia.

IV

Por qué se escogió desde luego el Antiguo Testamento. Nunca es menester suprimir una palabra. Una Biblia popular.

Todo lo que ha sido dicho se aplica a la enseñanza de la historia tanto sagrada como rusa, a la historia natural, a la geografía, a la física, a la química, a la zoología, etcétera, generalmente a todas las materias, excepto el canto, las matemáticas y el dibujo. Mas, en lo que toca particularmente al estudio de la historia sagrada, he aquí lo que debo decir: En primer lugar, ¿por qué escoger desde luego el Antiguo Testamento? No se debe olvidar que los padres, tanto como los alumnos mismos, desean conocer la historia sagrada; de todos los relatos que he ensayado durante tres años, ninguno ha respondido mejor a sus ideas, nada ha estado más al alcance de su entendimiento que la Biblia. El mismo hecho se ha repetido en todas las demás escuelas que me ha sido dado observar. He ensayado el Nuevo Testamento, he ensayado la historia rusa y la geografía, he ensayado *Las explicaciones de los fenómenos de la naturaleza*, tan del gusto de nuestro tiempo: pero todo eso se olvidaba y se escuchaba sin entusiasmo; en tanto que el Antiguo Testamento se retenía, se narraba con pasión, con entusiasmo, en la clase y en la casa, y se grababa tan profundamente que, dos meses después de uno de estos relatos, los niños lo escribían de memoria en sus cuadernos, con omisiones insignificantes.

Paréceme que el libro de la infancia del género humano será siempre el mejor libro de la infancia de cada hombre. Me parece imposible reemplazar ese libro. Modificar, compendiar la Biblia, como se hace en los manuales Zontag y otros, lo creo pernicioso. Todo, en la Biblia, cada palabra, es justo como revelación, justo como arte. Leed la creación del mundo en la Biblia, después de un compendio de historia sagrada, y las modificaciones sufridas por la Biblia os parecerán incomprensibles: el compendio no se puede aprender sino de memoria, en tanto que la Biblia presenta un vivo y majestuoso cuadro que no se olvidará nunca. Las lagunas de la historia sagrada son absolutamente incomprensibles, y no hacen más que alterar el carácter y la belleza de la Sagrada Escritura. ¿Por qué, por ejemplo, haber suprimido en todas las historias sagradas que *cuando no había nada, el Espíritu de Dios se inclinó hacia los abismos, y que Dios, después de haberlas creado, vio todas las cosas que había hecho y eran muy buenas. Y de la tarde y de la mañana se hizo el sexto día?* ¿Por qué haber suprimido que *Dios insufló el alma por las ventanas de la nariz de Adán, y que después de haber sacado una de sus costillas, puso carne en su lugar?*, etc.

Es necesario haber leído la Biblia a niños inocentes, para comprender hasta qué punto todo esto es necesario y verdadero. Acaso no se pueda poner la Biblia en manos de señoritas depravadas, pero yo, leyéndola a los niños de los mujiks, no he cambiado, no he suprimido jamás una palabra. Y ninguno sonreía tras de la espalda de su vecino, y todos escuchaban con el corazón lleno de miedo y de respeto natural. La historia de Lot y de sus hijas, la historia de los hijos de Judá, excitaban el terror y no la risa...

¡Cuán comprensible y claro es todo, especialmente para un niño, y además de esto, cuán serio y severo! No puedo figurarme cómo sería posible la instrucción sin este libro. A lo que parece, cuando no has aprendido estos relatos sino en tu infancia, y que, por consiguiente, los has olvidado en parte, ¿de qué te sirven? ¿Y no es lo mismo que si no existiesen?

Así te parece hasta que, poniéndote a enseñar, reconoces en los demás niños todos los elementos de tu desenvolvimiento propio. Parece que tú puedas enseñar a los niños a escribir, a leer, a contar, a darles nociones sobre la geografía, la historia, los fenómenos de la naturaleza, sin Biblia y antes de la Biblia. Y, sin embargo, en ninguna parte es así; en dondequiera, ante todo, el niño sabe la Biblia, relatos, extractos de la Biblia. Las primeras relaciones del escolar con el maestro se fundan en este libro. Un fenómeno tan general no es un accidente. Este fenómeno, la

libre familiaridad de mis relaciones con los alumnos, al comienzo de la escuela de Yásnaia Poliana, me ha ayudado a explicármelo.

El niño, o el hombre, que viene a la escuela (no hago diferencia alguna entre un hombre de diez años y uno de treinta o de setenta) ha tomado de la vida y lleva consigo conocimientos particulares acerca de las cosas. Para que un hombre, no importa la edad, estudie, le es necesario amar el estudio. Para amar el estudio le es preciso reconocer la falsedad, la insuficiencia de sus conocimientos acerca de las cosas, y presentir, por la intuición, el horizonte nuevo que el estudio va a descubrirle. Ni un hombre, ni un niño, tendrían fuerzas para estudiar si no entreviesen en sus estudios otro fin que el arte de escribir de leer o de contar; ni podría enseñar un maestro si no tuviese que descubrir un horizonte más alto que el de los discípulos. Para que el alumno pueda abandonarse todo por entero al instructor, es menester levantar una punta del velo que le oculta todo el encanto del mundo del pensamiento, del conocimiento y de la poesía, en el cual debe introducirle el estudio.

Gracias, únicamente, al encanto constante de esta luz que brilla ante él, el alumno se siente capaz de pulirse a sí mismo, como nosotros le pedimos.

Pero, ¿qué medios tenemos para descubrir ante sus ojos la orilla del velo?... Lo he dicho; yo creo, como muchos otros, que encontrándome yo mismo en el mundo donde debo introducir a los alumnos, nada me sería más fácil; y he enseñado a leer y a escribir, he explicado los fenómenos de la naturaleza, he expuesto, como se dice en los pequeños alfabetos, que los frutos del estudio son dulces, pero los discípulos no me creían, me miraban ceñudos. Probé a leerles la Biblia y me apoderé completamente de ellos. La orilla del velo estaba levantada, y ellos se abandonaron a mí por completo. Y no me quedó ya sino llevarles más lejos. Después del Antiguo Testamento, les conté el Nuevo Testamento; cada vez más se unían ellos al estudio y a mí. Después les dije la historia general, la historia rusa, luego la historia natural; tras de la Biblia, lo entendían todo, lo creían todo, querían ir más lejos, siempre más lejos. Y más lejos, siempre más lejos, abríanse ante ellos las perspectivas del pensamiento, de la ciencia, de la poesía.

¿Era acaso una casualidad? Tal vez, comenzando por otro método, en otra escuela, obteniéndose los mismos resultados. Tal vez; pero este accidente se repite demasiado invariablemente en todas las escuelas, en todas las familias; la explicación del fenómeno está demasiado clara a mis ojos para que yo consienta en ver en ello sólo un azar. Para abrir al discípulo un universo nuevo, y sin ciencia llegar a amar la ciencia, no hay más que un solo libro: la Biblia. Hablo asimismo para aquellos que no consideran la Biblia como una revelación. No; a lo menos no sabía de una obra que reuniese en el mismo grado que la Biblia y bajo una forma poética tan acentuada todas las fases del pensamiento humano. Todos los fenómenos naturales están explicados en este libro, todas las relaciones primitivas de los hombres entre sí, familia, sociedad, religión, aparecen en este libro por primera vez. La generalización de las ideas, la sabiduría bajo una sencilla forma infantil, encantan por primera vez al entendimiento del alumno. El lirismo de los salmos de David no obra sólo sobre el alma de los alumnos; cada uno por primera vez gusta de este libro el atractivo de la esposa con una sencillez y una fuerza inimitable. ¿Quién no ha llorado ante la historia de José y su encuentro con sus hermanos, quién no ha referido con el corazón lleno de miedo la historia de Sansón, encadenado y rapado, que para vengarse de sus enemigos se pierde él mismo con ellos bajo los escombros del templo destruido? Y otros centenares de impresiones, que nos han alimentado como la leche maternal...

Aquellos que niegan la potencia educadora de la Biblia van diciendo que ha acabado su tiempo; que inventen un libro semejante, relatos semejantes, que expliquen los fenómenos de la naturaleza, de la historia, de la imaginación, y que se impongan como la Biblia, y entonces convendremos en que la Biblia ha acabado su tiempo.

En cuanto a la pedagogía, estudia los fenómenos psicológicos, trata de cuestiones generales y abstractas.

El materialismo tendrá derecho a cantar victoria sólo cuando esté escrita la biblia del materialismo, y cuando la infancia esté educada con arreglo a esa biblia. El ensayo de Owen no prueba más sobre este punto que la creencia de un limonero en una estufa caliente de Moscú para establecer la posibilidad de que los árboles crezcan sin cielo y sin ser.

Lo repito; mi convicción, deducida acaso de una experiencia exclusiva, es que sin la Biblia en nuestra sociedad, como sin Homero en la sociedad griega, el desenvolvimiento del niño y del hombre es imposible. La Biblia es el único libro de lectura elemental e infantil. La Biblia, por la forma, como por el fondo, debe servir de modelo a todos los manuales

infantiles y a los libros de lectura. Una versión vulgar de la Biblia sería el mejor libro popular. La publicación de una versión semejante haría época en la historia del pueblo ruso.

V

Nada de manuales redactados con arreglo a la Biblia. Estudio del Nuevo Testamento. Cuadernos de narraciones.

Para volver al método de enseñanza de la historia sagrada, encuentro en todos los compendios en lengua rusa un doble crimen: contra la santidad y contra la poesía. Todas las transformaciones, que tienen por objeto facilitar el estudio de la historia sagrada, la hacen de hecho dificultosa. Se lee la Biblia por placer en la casa de cada uno, la cabeza abandonada sobre el codo; se aprenden los compendios penosamente palabra por palabra. No sólo los compendios son enojosos y oscuros, sino que obliteran la facultad de comprender la poesía de la Biblia. He marcado muchas veces hasta qué punto un lenguaje malo y poco claro daña la inteligencia del sentido intrínseco de la Biblia. Las palabras oscuras toman la misma importancia que los acontecimientos y distraen por su novedad la atención del alumno, que se sirve de ellas como de balizas para guiarse en el relato.

Muy frecuentemente, no recita sin emplear tal vocablo que le agrada; no es bastante sencillo para no limitarse más que al sentido. He notado también, y más de una vez, que los alumnos venidos de otras escuelas sentían siempre mucho menos, y a veces no sentían nada absolutamente, el encanto de las narraciones bíblicas, encanto suprimido en ellos por la necesidad de aprender de memoria y por los procedimientos groseros que ese método imponía al maestro. Estos alumnos perjudicaban asimismo a los principiantes, quienes, en sus relatos, asimilaban los giros triviales de los compendios de historia sagrada. Libros dañosos extienden hasta en el pueblo historias desfiguradas, y muchas veces los alumnos nos traen de su casa singulares leyendas sobre la creación del mundo, acerca de Adán y acerca de José. Tales alumnos no experimentan las mismas impresiones que los principiantes, quienes, escuchando la Biblia con el corazón sobrecogido, beben cada palabra, y creen que al fin se va a abrir para ellos toda la sabiduría del mundo.

Yo he enseñado y enseñé la historia sagrada únicamente siguiendo la Biblia, y encuentro perniciosa toda otra enseñanza.

El Nuevo Testamento se relata del mismo modo conforme al Evangelio, y en seguida se escribe en los cuadernos. Se retiene menos fácilmente y exige frecuentes repeticiones.

He aquí modelos de narraciones sobre el Nuevo Testamento.

Del cuaderno del alumno J. M... acerca de la Santa Cena:

Una vez Jesucristo envió a algunos de sus discípulos a la ciudad de Jerusalén, diciéndoles:

-Al primer hombre que encontraréis llevando agua, seguidle y expresadle: Amo, indicanos una sala donde podamos disponer la Pascua. Él os la indicará, y vosotros dispondréis todo allí.

-Partieron, encontraron al que Él les había dicho, y prepararon todo. Por la tarde llegó el mismo Jesús con sus discípulos. Durante la cena, Jesucristo dejó su ropa y tomó una servilleta con un jarro, que llenó de agua; luego, aproximándose a cada uno de sus discípulos, les lavó los pies. Cuando estuvo al lado de Pedro para lavarle los pies, Pedro dijo:

-¡Señor, Tú no me lavarás nunca los pies! Y Jesucristo le dijo:

-Si no te lavo los pies, no estarás nunca conmigo en el reino del cielo.

Y Pedro se asustó y le dijo:

-Señor, no sólo mis pies, sino también mi cabeza y todo mi cuerpo.

Y Jesús le dijo:

-A un hombre aseado, basta lavarle los pies.

En seguida Jesucristo se vistió, se puso a la mesa, tomó el pan, lo bendijo, lo partió y lo distribuyó entre sus discípulos, diciendo:

-Tomad y comed; esto es mi cuerpo.

Ellos lo tomaron y comieron.

Después Jesús tomó una taza con vino, lo bendijo y se la alargó a sus discípulos, diciendo:

-Tomad y bebed; esto es mi sangre del Nuevo Testamento.

Ellos tomaron y bebieron.

En seguida Jesús dijo:

-Uno de vosotros me hará traición.

Y los discípulos se pusieron a decir:

-¡Señor! ¿Acaso yo?

Pero Jesús dijo:

-No.

Después Judas dijo:

-Señor, ¿seré yo?

Y Jesucristo dijo a media voz:

-Tú serás.

En seguida Jesús dijo a sus discípulos:

-Me hará traición aquel a quien yo daré un pedazo de pan.

Y Jesús dio pan a Judas. Y Satán entró entonces en el alma de Judas, que se turbó y salió de la sala.

Del cuaderno del alumno T. B...:

...En seguida Jesucristo trasladóse con sus discípulos al huerto de Guephsimanski para rogar a Dios, y dijo a sus discípulos:

-Esperadme y no durmáis.

Cuando Jesús volvió, vio Él que sus discípulos dormían; los despertó y dijo:

-¿No podíais esperarme una hora?

Luego se fue a rogar a Dios. Rogó a Dios y dijo:

-Señor, ¿no apartaréis de mí este cáliz?

Y oró hasta que sudó sangre. Un ángel descendió del cielo y fue a fortalecer a Jesús. En seguida Jesús volvió al lado de sus discípulos, y Él les dijo:

-¿Por qué dormís? Se acerca la hora en que el Hijo del Hombre será entregado en manos de sus enemigos.

Y Judas dijo al gran sacerdote:

-Aquel a quien yo bese, apoderaos de él.

Después los discípulos salieron tras de Jesús, y vieron multitud del pueblo. Judas se acercó a Jesús y quiso besarle.

Jesús dijo entonces:

-¿Con un beso es como me haces traición?

Y dijo al pueblo:

-¿A quién buscáis?

Y el pueblo dijo:

-A Jesús Nazareno.

Jesús dijo:

-Yo soy.

Al oír esta palabra todos cayeron a tierra.

VI

La historia general. La historia de Rusia. El período feudal y sus dificultades. Cuadernos de narraciones.

Después del Antiguo Testamento, ocurrióse naturalmente la idea de pasar a la enseñanza de la historia y de la geografía; porque esta enseñanza se ha dado hasta aquí en todas partes en las escuelas infantiles y yo mismo la había dado, y porque la historia de los judíos, en el Antiguo Testamento, me parecía llevar muy naturalmente a los niños a preguntarse dónde, cuándo y en qué condiciones habían sucedido tales o cuales acontecimientos ya conocidos, qué era Egipto, quién Faraón, quién el rey de Asiria.

Comencé la historia, como se comienza siempre, por la antigüedad. Pero ni Momsen, ni Dunker, ni todos mis esfuerzos, lograron hacerla atractiva. No se tomaban interés por Sesostris, ni por las pirámides de Egipto, ni por los fenicios... Creí que preguntas como éstas, por ejemplo: *¿Cuáles son los pueblos que han tenido relaciones con los*

judíos? ¿Dónde habitaban los judíos, qué países recorrieron? debían interesarles; pero no demostraron ni el menor deseo de saber todo esto. Los reyes, los faraones, Egipto, Palestina, dónde, cuándo, les tenían sin cuidado. Los judíos: he aquí sus héroes; los demás, extraños a quienes era inútil conocer. En cuanto a hacerles tomar por héroes a los egipcios y a los fenicios, no lo he logrado, por falta de documentos. Desde el momento en que no sabemos por detalles cómo fueron construidas las pirámides, ni cuál era la situación de las castas y sus relaciones entre sí, ¿para qué nos sirve esto a nosotros? A nosotros, es decir, a los niños. En esas historias no hay Abraham, ni Isaac, ni Jacob, ni José, ni Sansón. De la historia antigua les aconteció retener y gustar algún pasaje, Semíramis, etc., pero accidentalmente, y no porque les explicase algo, sino porque estaba contado con arte. Pero tales páginas eran raras, el resto les parecía enojoso e inútil, y debí dejar allí la enseñanza de la historia general.

La geografía tenía la misma falta de resultado. A veces me ponía a contar cuanto se me venía a la mente, relacionándolo con la historia griega, inglesa, helvética, sin ninguna consecuencia, y sólo como un cuento instructivo y artístico.

Después de la historia general, debí ensayar la historia rusa, nuestra historia nacional, aceptada en todas partes y por todos, y comencé esta triste Historia de Rusia que conocemos, tan sin arte como sin utilidad, y que, desde Chimov hasta Vodovozov, ha sufrido tantas transformaciones. La comencé dos veces: la primera, antes de la lectura de la Biblia; la segunda, después. Antes de la Biblia, los alumnos se negaron absolutamente a retener la existencia de Igor y de Oleg. El mismo caso se reproduce ahora con los alumnos más jóvenes. Los que no han aprendido aún, gracias a la Biblia, a penetrar y a guardar en su memoria lo que relatan, aquéllos escuchan cinco veces sin retener nada de Rurik y de Jaroslav. Los mayores retienen ahora la historia rusa y la escriben, pero con un resultado incomparablemente menor que con la Biblia, y tienen necesidad de que se les repita frecuentemente.

Nosotros se la narramos con arreglo a Vodovozov y al *Período normando de Pogodin*. Uno de los instructores, cediendo a yo no sé qué arranque, y a pesar de mi consejo, no quiso saltar el período feudal, y se embrolló con los Mstislav, los Vriatschislav y los Boleslav. Entré en la clase en el momento en que los alumnos iban a recitar. Lo que pasó entonces es difícil de describir. Durante largo rato callaron. Algunos interpelados por el instructor se pusieron al fin a hablar, los más osados y que tenían más memoria. Todas las potencias intelectuales entraron en juego para retener esos nombres *maravillosos*; lo que habían hecho tales personajes era para los alumnos cosa secundaria.

-*He aquí que el... ¿cómo se llamaba? ¿Barikav, o qué?* comenzó un alumno *marchó contra... ¿cómo se llamaba?*
-*¿Muslav, León Nikoláievich?* murmuró una pequeñuela.
-*Mstislav* respondí yo.
-...*Y cortó al enemigo en pedazos* dijo resueltamente uno.
-*¡Espera, tú! Había allí un río.*
-*Y su hijo que volvió a reunir sus tropas y le cortó en pedazos, ¿cómo se llama?...*
-*¿Pero tú no comprendes, pues, nada de ello?* dijo una mocita dotada de una memoria de ciego.
-*¡Extraña historia!* exclamó Semka.
-*¡Vayase al diablo!... ¿Mislav, Chislav...? ¿Para qué vale eso? ¡El diablo que lo entienda!*
-*¡Vaya, no interrumpas, al menos, si tú no lo sabes!*
-*¡Tú, tú lo sabes, tú eres tan listo!*
-*Pero, ¿por qué me empujas tú?...*

Los que tienen buena memoria procuran sostenerse aún, y dicen, es verdad, cosas ciertas, a poco que se les *apunte*. Pero todo esto es de tal modo monstruoso, y los niños se apenaban de tal modo viéndolo (estaban como pollos a los que se les echa al principio grano y después de repente arena, y que se ven perdidos, y cloquean, y se agitan prontos a desplumarse uno a otro), que decidimos con el instructor no volver a caer más en faltas semejantes. Omitiendo el período feudal, continuamos la historia rusa, y he aquí algunos resultados recogidos en los cuadernos de los mayores.

Del cuaderno del alumno W.R...:

Nuestros antepasados se llamaban eslavos. No tenían ni zares, ni príncipes. Se dividían por familias, se atacaban los unos a los otros y se iban a guerrear. Una vez fueron acometidos por los normandos, vencidos y condenados a pagar tributos. Acabaron por decirse:

-¿Por qué vivir de esta manera? Vamos a elegir un príncipe para ponerlo a nuestra cabeza. Eligieron a Rurik con sus dos hermanos, Sineus y Truvor. Rurik se estableció en Ladoga, Sineus en Izborsk entre los Krivichi, Truvor en Beloozer. Sus hermanos murieron, Rurik tomó sus puestos.

En seguida dos eslavos partieron para Grecia, Askold y Dir. Entraron en Kíev y dijeron:

-¿Quién reina aquí?

Los habitantes de Kíev dijeron:

-Aquí había tres reyes: Kiy, Sheck y Khoriv. Hoy han muerto.

Askold y Dir dijeron:

-Nosotros reinaremos sobre vosotros, ¿queréis?

El pueblo consintió y les pagó el impuesto.

En seguida Rurik edificó ciudades con fortalezas y envió boyardos a recoger los impuestos para que se los llevaran. Después resolvió ir a atacar a Constantinopla con doscientos barcos. Cuando llegó ante esta ciudad, el emperador estaba ausente. Los griegos lo enviaron a buscar. El pueblo no cesaba de implorar a Dios. El obispo tomó el manto de la Madre de Dios, lo remojó en el mar, y se levantó una gran tempestad, y los barcos de Rurik fueron dispersados, muchos de los cuales se perdieron.

En seguida Rurik retornó a su país y allí murió.

Dejó un hijo, Igor. Como era aún pequeño, Oleg reinó en su lugar. Quiso conquistar a Kíev; llevó consigo a Igor y se embarcó en el Dniéper. Siguiendo su camino conquistó las ciudades de Lubich y de Smolensk. Cuando llegaron ante Kíev, Oleg envió embajadores para decir a Askold y a Dir que unos mercaderes habían ido a verle; ocultó la mitad de sus tropas en el fondo de los barcos y dejó la otra mitad atrás.

Cuando Askold y Dir hubieron salido con una escolta poco numerosa, el ejército de Oleg se lanzó fuera de los barcos y cayó sobre ellos. Alzando a Igor en sus brazos, Oleg dijo:

-Vosotros no sois príncipes, ni de raza de príncipes; el príncipe, helo aquí.

Oleg les hizo dar muerte y se apoderó de Kíev. Establecióse en Kíev, la hizo su capital y la denominó madre de todas las ciudades rusas.

En seguida edificó ciudades con fortalezas y envió boyardos a recoger los impuestos, para llevárselos a él. Después, hizo guerra contra las poblaciones vecinas y sometió muchas. No quiso combatir contra los hombres pacíficos, sino contra los bravos. Se preparó a partir para Grecia y se embarcó en el Dniéper, entró en el Mar Negro y llegó a Grecia. Allí, su ejército desembarcó sobre la costa, y llevó todo a sangre y fuego. Oleg dijo a los griegos:

-Pagadme una contribución; diez kopeks por cada barco.

Ellos se congratularon y pagaron la contribución. Oleg recogió trescientos puds y regresó a su país.

Del cuaderno del alumno W. M....

Cuando Oleg murió, el hijo de Rurik, Igor, le sucedió. Éste quiso casarse. Un día que se paseaba con su séquito, hubo de pasar el Dniéper. De repente vio una joven que bogaba en una barca. Cuando estuvo ella cerca de la orilla, Igor le dijo:

-Pásame.

Ella le pasó.

En seguida Igor la hizo su esposa. Quiso cubrirse de gloria, reunió su ejército y se embarcó en el Dniéper para ir a guerrear. Pasó del Dniéper al Mar Negro, no a la derecha, sino a la izquierda, y del Mar Negro al Mar Caspio. Igor envió embajadores para decir al Khan que le dejase pasar por su territorio: al volver de la guerra, él le dejaría la mitad del botín. El Khan le dejó pasar.

Cuando llegó cerca de una ciudad, Igor dio la orden a los suyos de desembarcar en la playa, de entrar todo a sangre y fuego y de reducir el pueblo a esclavitud. Cuando hubo terminado todo, descansaron. Una vez descansados, regresaron hacia su país con gran alegría. Cuando estuvieron cerca de la ciudad del Khan, Igor envió al Khan lo que le había prometido. Las gentes del país, habiendo oído decir que Igor volvía de la guerra, rogaron al Khan que les dejara vengarse en Igor la sangre de los suyos. El Khan rehusó, pero el pueblo se negó a obedecer y tomó las armas, y se dio allí una gran batalla. Los rusos fueron vencidos y despojados de todo cuanto habían conquistado.

El sentimiento nacional hace más fácil la enseñanza fría y fastidiosa de la historia rusa. Convendría comenzar el estudio de la historia por la historia contemporánea.

Como el lector puede juzgar con arreglo a los extractos anteriores, la historia rusa no excita un interés muy vivo. Si se estudia mejor que la historia general, es sólo porque los alumnos han acostumbrado aceptar y escribir los relatos que se les hace, y también porque la pregunta *¿Para qué sirve esto?* se forma menos frecuentemente. El pueblo ruso no es su héroe, como era el pueblo judío: el pueblo judío es el pueblo elegido de Dios, y su historia es una obra de arte; el pueblo ruso no tiene ninguna pretensión artística, pero el sentimiento nacional aboga por él. Más seca, fría, enojosa es esta enseñanza; esta historia, por desdicha, da al sentimiento nacional muy raras ocasiones de satisfacción.

Ayer me dirigí desde mi clase a la clase de historia, para conocer la causa de la animación, cuyo ruido llegaba hasta mí. Se trataba de la batalla de Kulikovo (*Vasta llanura de Rusia (Tula), entre el Don y el Nepeiadva. Dmitri, gran duque de Moscovia, consiguió allí, en 1378, una gran victoria sobre los tártaros, que determinó la expulsión definitiva de éstos del Norte de Europa.*). Todos estaban entusiasmados.

*-¡He aquí una historia bonita! ¡Escucha, León Nikoláievich, cómo se ha espantado, dispersado a los tártaros!
¡Déjame que te lo cuente!*

-¡No, yo! gritan voces. ¡Cuánta sangre ha corrido allí a torrentes!

Casi todos se sentían en disposición de volvérmelo a contar, todos estaban maravillados hasta el arrobamiento. Pero si fuera preciso satisfacer al solo sentimiento nacional, ¿qué quedaría de la historia entera? -1612, 1812-, y eso es todo. Para responder al sentimiento nacional, no estudiarías toda la historia. Comprendo que se apliquen las tradiciones históricas a desenvolver y a satisfacer el gusto del arte, innato en los niños, pero esto no será una historia. Para la enseñanza de la historia, es necesario desarrollar entre ellos previamente el gusto de la historia. Mas, ¿cómo conseguirlo?

He oído decir muchas veces que sería necesario comenzar el estudio de la historia, no por el principio, sino por el fin, es decir, no por la historia antigua, sino por la historia contemporánea. Esta idea es, en el fondo, absolutamente justa. ¿Cómo interesar al niño con los orígenes del reino de Rusia, cuando ignora lo que es el reino de Rusia y lo que es, en general, un reino? Cualquiera que haya tratado con frecuencia a los niños debe saber que, en el espíritu de todo pequeño ruso, el universo entero es una Rusia como la que él habita; lo mismo para el niño francés, o para el alemán. ¿Por qué todos los niños, y ciertos adultos tan sencillos como los niños, se maravillan siempre de que los niños alemanes hablen alemán?...

El gusto de la historia se manifiesta en la mayor parte después del gusto del arte. A nosotros nos interesa la fundación de Roma porque sabemos lo que era el imperio de Roma en sus bellos días, como nos interesa la infancia de un hombre que hemos conocido grande. El contraste de esta potencia con la turba de los primeros colonos, he aquí donde reside para nosotros el interés. Seguimos el desenvolvimiento de Roma sin dejar de tener en la mente el cuadro de su apogeo. La fundación del reino moscovita nos interesa porque sabemos lo que es el imperio de Rusia. Con arreglo a mis observaciones y a mis ensayos, el gusto de la historia echa raíces en el conocimiento de la historia contemporánea que tiene participación con los acontecimientos actuales, la pasión política, las opiniones políticas, las discusiones, la lectura de los periódicos, y por esto es por lo que la idea de comenzar la historia por la historia contemporánea debe ocurrírsele naturalmente a todo instructor.

Este verano aún, he hecho con respecto a esto experiencias que he anotado. He aquí una.

VIII

La geografía nacional. Noción acerca de la nación, el gobierno, etc..

Tenía la intención de explicar, en esta primera lección, en qué se distingue Rusia de otros países, sus límites, el carácter de su gobierno, quién reina actualmente, cómo y cuándo subió al trono el emperador.

EL MAESTRO. *-¿Dónde vivís, en qué país?*

UN ALUMNO. *-En Yásnaia Poliana.*

OTRO. *-En los campos.*

EL MAESTRO. *-No; ¿en qué país se encuentra Yásnaia Poliana, y el gobierno de Tula?*

UN ALUMNO. *-El gobierno de Tula está a diecisiete verstas de aquí: ¿Dónde está, pues, entonces? El gobierno... gobierno está allí.*

EL MAESTRO. *-No; esa es la cabeza o capital de provincia o de gobierno; el gobierno es otra cosa. Bien, pues, ¿en qué país está?*

UN ALUMNO (que ha estudiado antes la geografía). *-La tierra es redonda como una bola...*

A fuerza de preguntas como ésta: *¿en qué país vivía antes tal alemán que ellos conocen?, y marchando siempre en el mismo sentido, ¿a dónde se llegaría?*, los alumnos llegaron a contestar que vivían en Rusia. Unos, no obstante, a la pregunta: *marchando siempre adelante, en la misma dirección, ¿a dónde se llegaría?*, respondieron: *-No se llegará a ninguna parte.*

Otros dijeron que se llegaría al fin del universo.

EL MAESTRO (repitiendo la respuesta del discípulo). *-Has dicho que llegarías a otras tierras; ¿dónde acabará, pues, Rusia, dónde comenzarán otras tierras ?*

EL ALUMNO. *-Allí donde comenzarán los alemanes.*

EL MAESTRO. *-Entonces, si tú encuentras en Tula a Gustav Ivánovich y a Karl Fedórovich, ¿dirás, pues, que los alemanes comienzan y que, por consiguiente, comienza otra tierra?*

EL ALUMNO. *-No; sólo cuando los alemanes comiencen a encontrarse en número.*

EL MAESTRO. *-No; en Rusia hay tierras donde los alemanes se encuentran en número; he ahí a Iván Tornich, que es de allá, y esas tierras están, sin embargo, en Rusia. ¿Por qué, pues, esto?*

Silencio.

EL MAESTRO. *-Porque reconocen la misma ley que los rusos.*

EL ALUMNO. *-¿Cómo la misma ley? Los alemanes no van a nuestra iglesia, y no comen carne los días de pescado.*

EL MAESTRO. *-No tienen esa ley, pero reconocen al mismo zar.*

UN ALUMNO (el escéptico Semka). *-¿Es extraño! Pero, ¿por qué siguen otra ley y reconocen nuestro zar?*

El maestro siente la necesidad de explicar lo que es la ley, y pregunta lo que significa *reconocer la ley, estar sometido a una ley.*

UNA ESCOLAR (una muchacha del caserío del dominio, viva y tímidamente). *-Reconocer la ley significa casarse.*

LOS ALUMNOS (lanzando al maestro miradas interrogadoras).

-¿Es eso?

El maestro comienza a explicar que la ley consiste en esto: que si alguno roba o mata, entonces se le aprisiona y se le castiga.

EL ESCÉPTICO SEMKA. *-Pero, ¿es que entre los alemanes no hay eso?*

EL MAESTRO. *-La ley consiste también en esto: en que entre vosotros hay barines, mujiks, mercaderes, un clero (esta palabra clero les deja perplejos).*

EL ESCÉPTICO SEMKA. *-¿Y allá no lo hay?*

EL MAESTRO. *-En ciertos países lo hay; en otros no lo hay. Nosotros tenemos el zar ruso, y los países alemanes tienen otro, el zar alemán.*

Esta respuesta satisface a todos los alumnos, incluso al escéptico Semka.

El maestro, sintiendo la necesidad de pasar a la explicación de clases, les pregunta qué clases conocen. Ellos se ponen a enumerarlas: los barines, mujiks, popes, soldados.

-¿Y qué más aún? pregunta el maestro.

-Los criados, los burgueses, los samovarschiki.

El maestro interroga sobre las diferencias de estas clases.

LOS ALUMNOS. *-Los mujiks labran la tierra, los criados sirven a los barines, los mercaderes trafican, los soldados se baten, los samovarschiki fabrican samovares, los popes ofician, los barines no hacen nada.*

El maestro expone las verdaderas diferencias de una y otra clase; pero en vano trata de explicar la necesidad de los soldados cuando no hay guerra -sólo para la seguridad del gobierno- y los cargos de los barines en la corte. Trata en seguida de explicar lo que, geográficamente, distingue a Rusia de los otros países, expone que toda la tierra está dividida en diferentes países, que los rusos, los franceses, los alemanes, han dividido la tierra, y dicen: *Hasta aquí es mío; hasta aquí es tuyo*, de manera que Rusia, como las demás naciones, tiene sus límites.

EL MAESTRO. -¿Comprendéis lo que son los límites? Que uno de vosotros me cite un ejemplo de límite.

UN ALUMNO (muchacho inteligente). -He aquí. Tras de la colina de Turkin hay un límite. (Este límite es una columna de piedra que se encuentra en el camino de Tula a Yásnaia Poliana, y que marca el comienzo del distrito de Tula).

Todos los alumnos quedan de acuerdo sobre esta definición. El maestro siente la necesidad de explicarles los límites, tomando por ejemplo un país que les sea familiar. Dibuja el plano de dos habitaciones, y muestra el límite que las separa; lleva el plano del lugar, y los mismos alumnos reconocen algunos límites. Les explica, es decir, cree explicarles, que, como el territorio de Yásnaia Poliana, Rusia tiene asimismo sus límites. Se lisonjea con la esperanza de que todos le han comprendido; pero cuando pregunta cómo reconocer la distancia que separa nuestro país de las fronteras de Rusia, los alumnos, sin dudar, responden que esto es muy fácil; no hay más que medir con una archina (antigua medida rusa equivalente a 0.71 m.) desde nuestro lugar hasta la frontera.

EL MAESTRO. -¿De qué lado?

UN ALUMNO. -Medir directamente desde aquí hasta la frontera, e inscribir el número de archinas encontrado.

Volvemos otra vez a los dibujos, planos y mapas. Se ofrece la necesidad de la noción -que no se tiene- de la escala. El maestro propone trazar el plano del lugar por calles. Empezamos a dibujar en el encerado; pero el lugar entero no cabe allí por haber tomado la escala muy grande. Lo borramos, y volvemos a dibujar en escala pequeña sobre una pizarra. La escala, el plano, las fronteras, se explican poco a poco. El maestro repite todo lo que ha dicho, pregunta qué es Rusia y dónde está su límite.

UN ALUMNO. -La tierra donde vivimos y donde viven los alemanes y los tártaros.

OTRO. -La tierra sometida al zar ruso.

EL MAESTRO. -Pero ¿dónde está su límite?

UNA MUCHACHA. -Allí donde comienzan los paganos alemanes.

EL MAESTRO. -Los alemanes no son paganos; los alemanes creen también en Cristo. (Aquí, explicación sobre las religiones y sobre los cultos).

UN ALUMNO (con apresuramiento, por completo alegre, se le ve, de acordarse). -En Rusia hay leyes: el que mata es puesto en prisión; hay diferentes pueblos además, los eclesiásticos, los soldados, los barines.

SEMKA. -¿Quién da de comer a los soldados?

EL MAESTRO. -El zar. Para esto se recauda dinero de todo el mundo, porque ellos sirven a todo el mundo.

El maestro explica además lo que es el Tesoro, y, bien o mal, les hace repetir lo que se ha dicho acerca de las fronteras.

La lección se prolonga, poco más o menos, dos horas; el maestro está convencido de que los niños han retenido mucho de lo que se ha dicho, y siguen por el mismo camino las lecciones siguientes. Esto sin que a la larga deje de reconocer la falsedad de este sistema y lo absolutamente absurdo de todo lo que hace.

He caído involuntariamente en la perpetua falta del método abreviativo, que en el *Auschauungsunterricht* ha alcanzado el último grado de la monstruosidad. No había dado a los alumnos ninguna de las nociones nuevas que pretendía darles; no había logrado, por mi autoridad moral, más que obligarles a responder como yo quería. Rusia, ruso, siguieron siendo los mismos símbolos oscuros del mío, del nuestro, algo vago e indefinido. La ley siguió siendo la misma palabra incomprensible.

IX

Todo esto no es más que un galimatías. Ensayos nuevos de enseñanza. Tentativas para despertar el interés de los niños. Las campañas de Napoleón. Éxito vivo de este relato.

Poco más o menos, hace seis meses que intenté estos ensayos, y al principio estaba yo animado y alegre; aquellos a quienes se los sometía los encontraban muy notables e interesantes. Pero, después de una interrupción de tres semanas, durante las cuales no pude ocuparme por mí mismo de la escuela, quise volver a reanudar lo que había empezado, y me convencí de que todo ello no era más que bagatelas y galimatías. Ni un discípulo me pudo decir lo que era Rusia, lo que era la frontera, lo que era la ley, ni cuáles eran los límites del distrito de Krapivenski. Todo lo que habían aprendido lo habían olvidado, pero no dejaban de saber todo esto a su manera.

Reconocí mi falta; mas ¿consistía esta falta en el método de enseñanza, que era malo, o en la idea misma de la

enseñanza?

Este punto era aún oscuro para mí. Acaso sea imposible, hasta un cierto período de desenvolvimiento general y sin el auxilio de los periódicos y de los viajes, despertar en la infancia el gusto de la historia y de la geografía; tal vez se encontrará (ensayo siempre y busco) el medio de alcanzar ese fin. Sé sólo una cosa: que no se logrará por el estudio de las pretendidas historias y geografías, es decir, por el estudio con arreglo a libros, el cual mata el interés en vez de hacerlo nacer.

He practicado todavía otros ensayos de enseñanza de la historia comenzando por nuestra época, y he encontrado procedimientos muy satisfactorios. Les narré la campaña de Crimea, el reinado del emperador Nicolás, la historia de 1812, todo esto en tono de cuento, falso históricamente, y agrupando los acontecimientos en torno de un solo personaje. El mejor éxito, según era de esperar, fue para el relato de la guerra contra Napoleón.

Esta clase ha quedado como uno de los momentos memorables de nuestra vida. Jamás la olvidaré. Desde hacía mucho tiempo ya, había prometido a los niños que les contaría la historia por el fin, y el otro instructor por el comienzo, que así no nos encontraríamos. Hallándose dispersos por uno y otro lado mis discípulos de la tarde, llegué a la clase de historia: se hablaba de Sviatoslav. Esto les fastidiaba. Sobre un banco alto, como siempre, tres muchachuelas estaban encaramadas estrechamente, tres hijas de mujiks, envueltas en sus pañoletas. Una de ellas se durmió. Michka me empujó.

-Mira, pues: nuestros cuclillos están empingorotados; uno de ellos se ha dormido.

Se habría dicho, efectivamente, que era un cuclillo.

-Cuenta mejor por el fin dijo alguno.

Y todos se levantaron.

Yo me senté y comencé a explicar. Como siempre, durante dos o tres minutos, continuaron el alboroto, las quejas, los empujones. Quién se deslizaba bajo la mesa, quién bajo los bancos, quién trepaba sobre la mesa, quién sobre las espaldas o las piernas de otros; luego, todo se apaciguó. Comencé por Alejandro I; expliqué la revolución francesa, los éxitos de Napoleón, su usurpación y la guerra que se terminó por la paz de Tilsitt. Desde que mostré el teatro de la guerra trasladado a nuestro país, de todos lados partieron exclamaciones, palabras de vivo interés.

-¿Cómo, pues! ¿También iba a conquistarnos?

-No haya miedo; Alejandro le pagará con la misma moneda, -dijo otro, que sabía la historia de Alejandro.

Pero debí desencantarlos; no había llegado aún el momento. Lo que les indignaba es que se quiso dar a Napoleón la hermana del zar en matrimonio, y que el zar conversó con él de igual a igual sobre el puente.

-¡Aguarda! -decía Petka con un gesto de amenaza.

-¡Vamos, vamos! ¡Cuenta!...

Cuando Alejandro se negó a someterse, es decir, que declaró la guerra, todos los alumnos expresaron su aprobación. Cuando Napoleón, con doce naciones, vino sobre nosotros levantando Alemania y Polonia, todos quedaron trastornados.

El alemán, amigo mío, se hallaba en la estancia.

-¡Ah! ¿Vosotros también contra nosotros? le dijo Petka (el mejor narrador).

-¡Vamos, cállate! gritaron los demás.

La retirada de nuestras tropas hizo padecer a nuestros oyentes: de todos lados partían: *¿Por qué? ¡Cómo!*. Se injuriaba a Kutuzov y Barklai.

-¡Tu Kutuzov es lastimoso!

-¡Espera un poco! decía otro.

-Pero, ¿por qué se retiró? preguntaba un tercero.

Cuando llegamos a la batalla de Borodino, y debí, finalmente, decirles que nosotros no habíamos vencido, me dieron lástima: se veía que les daba a todos un golpe terrible.

-¡Si nosotros no vencimos, ellos tampoco!

Cuando Napoleón llegó a Moscú, esperando llaves y homenajes, hubo un largo grito de protesta. El incendio de Moscú fue aprobado, por supuesto. Al fin llegó el triunfo, la retirada...

-En cuanto Napoleón dejó Moscú, Kutuzov le dio la cara y comenzó a batirle -dije yo.

-¡Para que viera él! -dijo Netka, que, completamente enrojecido, sentado, pegado a mí, crispaba en su agitación sus delgados dedos negros. Es su gesto habitual.

Desde que dijo esto, un estremecimiento de entusiasmo noble sacudió la clase entera. Un pequeño se libró de ser aplastado, sin que se apercibiera de ello.

-¡Enhorabuena!

-¡Toma! ¡Ahí tienes las llaves!, etc.

Continué contando cómo cazamos a los franceses. Lo que les fue muy doloroso de saber es que uno de nosotros llegó demasiado tarde sobre el Beresina; fue despreciado; Petka refunfuñó asimismo:

-¡Yo lo habría fusilado por ese retraso!

En seguida se apoderó de nosotros la piedad para con los franceses helados. Después pasamos la frontera, los alemanes, hasta entonces contra nosotros, se declararon en nuestro favor. De nuevo los alumnos caen sobre el alemán que se encontraba allí.

-¿Es así, pues, como os condujisteis? ¿Al principio, contra nosotros, y cuando somos los más fuertes, con nosotros? Y de repente todos se levantan lanzando ¡uf!, cuyo eco fue a resonar hasta en la calle. Cuando se hallan un poco calmados, continúo; les cuento cómo volvimos a llevar a Napoleón hasta París, cómo restablecimos al verdadero rey en el trono, y triunfado y festejándolo espléndidamente. Pero los recuerdos de la guerra de Crimea enturbian nuestra alegría.

-¡Espera un poco -dijo Fedka, golpeando con el puño- espera; cuando yo sea mayor, haré que se encuentren con la horma de su zapato! ¡Si volviéramos a encontrarnos en el reduto de Schevardinski o en el extremo de Malakof, nosotros lo recuperaríamos!

Era ya tarde cuando terminé. A aquella hora los niños tienen la costumbre de dormir. Ninguno dormía; hasta los ojillos de los cuclillos brillaban. Cuando me levanté, con general asombro salió de debajo de mi sillón Taraska; éste me dirigió miradas, a la vez serias y animadas.

-¿Cómo estabas metido ahí?

-Está ahí desde el principio -dijo uno. No tenía necesidad de preguntarle si había comprendido; se le veía en su fisonomía.

-¿Vas a recitar? -le pregunté.

-¿Yo?...

Y reflexionó.

-...Recitaré todo.

-Yo lo contaré en mi casa.

-Y yo también.

-Y yo...

-¿No queda ya más?

-No.

Y todos se lanzaron a la escalera, quién jurando volver las tornas a los franceses, quién lanzando invectivas contra el alemán, quién repitiendo cómo Kutuzov se había tomado la revancha.

-Habéis historiado completamente a la rusa -me decía por la noche el alemán contra quien habían lanzado los ¡uf!. - ¡Si oyeseis contar entre nosotros esa historia!... No habéis dicho nada de las batallas alemanas por la libertad.

Quedé de acuerdo en que mi relato no era la historia, sino un cuento propio para despertar el sentimiento nacional. Pues, en cuanto a la enseñanza de la historia, este ensayo no fue más afortunado que el primero.

X

Cómo es menester enseñar geografía. Tentativas de enseñanza de la geografía física. No se comprende, pero se responde correctamente, luego no se retiene nada. Los libros son malos. Disgusto de los niños.

Para enseñar geografía me sucedió lo mismo. Ante todo empecé por la geografía física. Recuerdo la primera lección: no tardé en embrollarme. Obtuve resultados que no eran los que yo buscaba; no sabía, particularmente, lo que quería que aprendiesen pequeños mujiks de diez años. Supe explicar el día y la noche, pero me perdí en la explicación del invierno y del verano. Para bochorno de mi ignorancia, comencé de nuevo; en seguida interrogué a buen número de conocidos, personas inteligentes; y nada; fuera de los jóvenes recientemente émulo de la escuela y de los instructores, nadie me pudo sacar adelante sin la esfera. Yo ruego a todos cuantos me lean, que comprueben esta observación. Afirmo que, entre cien personas, una sola sabe esto, aunque todos los niños lo estudian.

De nuevo repetí la explicación, y con la ayuda de una vela y de una esfera, me hice comprender perfectamente, según me pareció. Se me escuchaba con mucha atención e interés (lo que les interesaba más era saber lo que sus padres se

negaban a creer y alabarse de su ciencia).

Al final de mi explicación sobre el invierno y el verano, el escéptico Semka, el más inteligente de todos, me paró con esta pregunta:

-Pero ¿cómo, pues, la tierra marcha, y nuestra isba está siempre en el mismo sitio? ¿Debería trasladarse!

Y yo me hice esta reflexión: si mi explicación sobrepuja en mil verstas al alcance del más inteligente, ¿qué es lo que los más obtusos podrán comprender de ella?

Volví a empezar de nuevo el asunto; expliqué, dibujé, cité todas las pruebas de la redondez del globo: los viajes alrededor del mundo, la aparición de los mástiles antes que el combés de un barco, y las demás; después, ante la duda de no haber sido comprendido, les hice escribir la lección. Todos escribieron:

-La tierra es como una bola... Aquí la primera prueba, luego la segunda.

La tercera prueba la habían olvidado, y vinieron a preguntármela. Veíase que su principal cuidado era el acordarse de las pruebas. No una vez, no diez, más de cien veces repetí mis explicaciones, y siempre sin resultado favorable. En un examen todos los alumnos responderían, y responderán ahora, de una manera satisfactoria, pero estoy convencido de que no comprenden, y acordándome que yo mismo he llegado a los treinta años sin comprender, les disculpo. Como yo en mi infancia, ellos creen ahora por mi palabra que la tierra es redonda, etc., y no comprenden más. Yo, en tiempos pasados, comprendí menos aún, porque, en mi primera infancia, mi nana me contaba que en el término del universo el cielo se junta con la tierra, y que allí las *babas*, en la orilla de la tierra, lavan su ropa en el mar y la extienden sobre el cielo. Nuestros discípulos han progresado y aún perseveran ahora en las ideas absolutamente inversas de las que yo quiero inculcarles. Será menester todavía largo tiempo para borrar las explicaciones, y la imagen que se forma del universo, antes que puedan comprender. Las leyes de la física, de la mecánica, comenzarán solas a destruir las imágenes primitivas. Y ellos, como yo, como todo el mundo, antes de la física han acometido la geografía física.

En la enseñanza de la geografía, como de todas las demás materias, la falta más habitual, la más grosera, la más dañosa, es el exceso de precipitación. Nos hemos alegrado tanto de aprender que la tierra es redonda y gira alrededor del sol, que nos apresuramos a transmitirlo lo más pronto posible al discípulo. Pero lo que es preciso no es saber que la tierra es redonda, es saber cómo se ha llegado a ello. Frecuentísimamente se dice a los niños que el sol está a tantos trillones de verstas de la tierra; pero esto ni les interesa del todo, ni les maravilla; lo que les interesa es saber cómo se ha llegado a ese cálculo. Quien quiera ocuparse de esto hará mejor en ocuparse de los paralajes. Es muy posible. Me he detenido bastante tiempo sobre la redondez de la tierra, porque lo que yo he dicho sobre este punto se aplica completamente a la geografía. De mil personas inteligentes, fuera de los instructores y de los escolares, una, si acaso, sabe bien lo que produce el invierno y el verano, y sabe bien dónde se encuentra la isla de Guadalupe; de mil niños, ni uno comprende, en su infancia, la explicación de la redondez de la tierra, ni uno cree en la existencia verdadera de la Guadalupe; y desde la infancia se continúa enseñando aquello y esto a todo el mundo.

Después de la geografía física, comencé las partes del mundo con sus diferentes caracteres y no quedó nada. Sólo cuando preguntas gritan a más y mejor: *Asia, África, Australia*; y si de pronto preguntas: *¿En qué parte del mundo se encuentra Francia?* (después de haber dicho un minuto antes que Inglaterra y Francia se encuentran en Europa), alguno exclamará que Francia está en África. La pregunta *¿por qué?*, aparece en cada mirada apagada, en cada sonido de la voz, cuando se comienza la geografía; y no hay respuesta a esta triste pregunta *¿por qué?*.

Lo mismo que en la historia la idea de comenzar por el final, igual en la geografía ha germinado y crecido la idea de comenzarla por la clase de la escuela, por nuestro lugar. He visto estos ensayos en Alemania, y yo mismo, descorazonado por el pobre éxito de la geografía ordinaria, me he puesto a describir la clase, la casa, la aldea. Como el trazado de los planos, semejantes ejercicios no dejan de tener utilidad, pero saber qué tierra se halla después de nuestra aldea no les interesa apenas, porque saben todos ellos que es Teliátinki, y saber lo que sigue después de Teliátinki no les interesa casi, porque es, sin duda alguna, un lugar de la clase de Teliátinki, y Teliátinki con sus campos no les interesa nada absolutamente. He tratado de tomar puntos de mira, como Moscú, Kíev, pero todo esto se enmarañaba de tal suerte en su cabeza, que se veían obligados a aprenderlo de memoria. He tratado de dibujar mapas, y esto les divertía, ayudaba a la memoria; pero de nuevo se ofrecía esta pregunta: *¿Por qué ayudar a la memoria?*.

He probado también a hablarles de las tierras polares y ecuatoriales; escuchaban placenteros, y recitaban en seguida, pero retenían todo de estos relatos menos lo que había de geográfico en ellos. En efecto, el trazado de los planos de la aldea era el trazado de los planos, pero no la geografía; el dibujo de los mapas era el dibujo de los mapas, pero no la geografía; los relatos de animales, bosques, hielos y ciudades eran los relatos, pero no la geografía. La geografía era únicamente lo que se aprendía de memoria. De todos los libros nuevos, Groubé, Biernodski, ni uno era interesante. Un

libro olvidado de todos, que se asemeja a la geografía, se lee mejor que los demás; el mejor modelo, a juicio mío, de lo que es preciso hacer para preparar a los niños al estudio de la geografía, es decir, para despertar en ellos el gusto de la geografía. Este libro es el *Parley*, traducción rusa de 1837. Puede leerse, pero es más bien una guía para el instructor, que explica, con arreglo a este libro, lo que sabe acerca de cada país y acerca de cada ciudad. Los niños relatan, pero retienen raramente el nombre y la situación en el mapa del país donde pasa el suceso relatado; la mayor parte de las veces les queda sólo en la memoria el suceso.

Sin embargo, en estos últimos tiempos, a pesar de todo el arte con que este libro disfraza el estudio de nombres inútiles, a pesar de toda nuestra discreción en hacer uso de él, los niños habrían querido que se les engañara con historietas y sintieron un disgusto absoluto hacia esta clase.

XI

El gusto de la historia en sí no existe: no hay más que el gusto del arte.

Acabé por llegar al convencimiento de que, en lo que se refiere a la historia, no sólo no hay necesidad de conocer el período enojoso de la historia rusa, sino que Ciro, César y Alejandro de Macedonia no son más necesarios para el desenvolvimiento del niño. Todos estos personajes, todos estos sucesos interesan al escolar, no por razón de su significación histórica, sino por razón de su atractivo dramático, por razón del arte desplegado por el historiador o, más frecuentemente, por la tradición popular.

La historia de Rómulo y Remo interesa, no porque estos dos hermanos hayan fundado el imperio más poderoso del universo, sino porque es atractiva, bonita, maravillosa..., la loba que les amamanta, etc. La historia de Graco interesa porque es tan dramática como la de Gregorio VIII y el emperador humillado, en lo que puede interesar. Pero la historia de las emigraciones de los pueblos les parecerá fastidiosa y sin objeto, porque falta en ella el arte, lo mismo que la historia de la invención de la imprenta, si no tratáis de sugerirle lo que esta invención señala en la historia, y que Guttenberg es un gran hombre. Decidles cómo se inventó la cerilla, y no admitirán nunca que el inventor de las cerillas haya sido menos grande que Guttenberg: en una palabra, para el niño, y en general para cualquiera que aprende y no ha vivido aún, el gusto de la historia en sí no existe; no hay en ello más que el gusto del arte.

Se dice que el perfeccionamiento de los métodos hará posible el estudio artístico de todos los períodos de la historia: yo no lo veo. Macaulay y Thiers pueden aún menos ser puestos en manos del niño que Tácito y Jenofonte.

Para hacer la historia popular es necesario, no revestirla de una forma artística, sino personificar los sucesos históricos, como hacen a veces la leyenda, a veces los grandes pensadores y los grandes artistas. Los niños no gustan de la historia sino vivificada por el arte. Para ellos el interés histórico no existe, no podría existir; no puede, pues, hacer en ella historia infantil. La historia no hace, a veces, más que prestar materia al desarrollo artístico, y en tanto que el gusto de la historia no ha sido despertado, no es historia. Berté y Kaidanov quedan como los únicos manuales, el viejo juego. *La historia de los Medas es oscura y fabulosa*. No hay historia posible para los niños a quienes se escapa el interés de la historia. Los ensayos contrarios que tienden a revestir de arte y de agrado la historia y la geografía, los bosquejos biográficos de Groubé, de Biernodski, no satisfacen ni a las exigencias del arte, ni a las exigencias de la historia, y además están recargados de detalles hasta alcanzar proporciones imposibles.

XII

Por qué se estudia la geografía. Es menester despertar el gusto de la geografía. Inutilidad de la enseñanza de la historia y de la geografía antes de la universidad.

Lo mismo se puede decir para la geografía. Cuando *Mitro-fanuchka* estudia geografía, su madre le dice:

¿A qué viene el estudiar todas las tierras? El cochero te llevará adonde te sea menester ir.

Nunca se ha dicho nada más fuerte contra la geografía, y todos los sabios del universo no podrían responder nada a un argumento tan invencible. Hablo muy seriamente. ¿A qué conduce el conocer la situación de Barcelona, desde el momento en que he llegado a la edad de treinta y tres años sin haber experimentado nunca, ni una sola vez, la necesidad de este conocimiento? La descripción más pintoresca de Barcelona y de sus habitantes no podía, me parece, contribuir a desenvolver mis facultades intelectuales. ¿De qué sirve a Semka y a Fedka aprender lo que es el canal Marüne y su navegación, si, como todo hace suponerlo, no tendrán ellos que ir allá? Y si acontece a Semka no tener

que ir allá nunca, le es indiferente haberlo aprendido o no: conocerá esta navegación por la práctica, y la conocerá bien. Pero, ¿en qué contribuye al desenvolvimiento de sus facultades intelectuales el saber que el cerro del cáñamo se expide hacia abajo, y el alquitrán hacia arriba del Volga, que hay un puerto llamado Dubovka, que tal lecho subterráneo se prolonga hasta tal punto, y que los samoyedos se hacen llevar en trineos por renos?, etc. Esto es lo que yo no puedo imaginar.

Siento en mí todo un mundo de conocimientos -ciencias matemáticas y naturales, idioma, poesía-, que no puedo transmitir, falta de tiempo; hay un innumerable caudal de preguntas acerca de los fenómenos de la vida ambiente que solicitan la curiosidad del alumno y a las cuales debo responder, antes que pintarle los hielos polares, las tierras del trópico, las montañas de Australia y los ríos de América.

En historia, como en geografía, la experiencia dice en todas partes la misma cosa, confirma en todas partes nuestras ideas. En todas partes, su enseñanza va mal. A la vista de los exámenes, se aprende de memoria las montañas, las ciudades, los ríos, los zares y los reyes: los únicos manuales posibles son los de Arsenyev y de Óbodovski, de Kaidanov, de Smaragdov y de Berté, y en todas partes se quejan; se busca algo nuevo, y no se encuentra. Lo más singular es que todos confiesan la incompatibilidad de la geografía con el entendimiento de los alumnos del mundo entero, y por esto es por lo que imaginan mil medios ingeniosos (como el método Sidov) para forzar a los niños a retener los nombres; pero la idea más sencilla, de que no es menester la geografía en absoluto, de que no es preciso aprender los nombres, no se les viene especialmente a la mente.

Todas las tentativas para combinar la geografía con la geología, la zoología, la botánica, la etnografía y yo no sé qué más, como la historia con las biografías, son vanas quimeras, suscitando malos libros del tipo de Groubé, que no convienen ni a los niños, ni a los adolescentes, ni a los instructores, ni al público en general. Si los autores de los manuales de geografía y de historia pensaran en lo que preguntan y trataran de aplicar sus libros a la enseñanza, se convencerían de la imposibilidad de la empresa.

Inspirar el deseo de saber cómo vive, ha vivido, se ha transformado y desenvuelto el género humano en los diferentes reinos, saber las leyes según las cuales la humanidad evoluciona eternamente; inspirar, por otra parte, el deseo de comprender las leyes de los fenómenos naturales en el mundo entero y la distribución del género humano sobre la superficie del globo, ésta es otra cosa. Acaso es útil inspirar semejantes deseos; pero no serán ni los Segur, ni los Thiers, ni los Obodovski, ni los Groubé, quienes permitirán alcanzar este fin. No veo para esto más que dos elementos: el sentimiento del arte y el patriotismo. Para desenvolver uno y otro no existe aún ningún manual; pero en tanto que no los tengamos, nos será preciso buscarlos, o perder inútilmente el tiempo y las energías.

Antes de la universidad, no sólo *no veo de ningún modo la necesidad de la enseñanza de la historia y de la geografía, sino que veo en ella inconvenientes graves*. Después, yo no sé.

ESTUDIO TERCERO

El dibujo y el canto.

I

La enseñanza artística. ¿Por qué esta enseñanza? Los niños del pueblo, ¿tienen derecho a las artes?

En el ámbito de la escuela de Yásnaia Poliana, durante los meses de noviembre y diciembre, tengo ahora que hablar de dos materias que se distinguen absolutamente de todas las demás: el dibujo y el canto, las artes.

¿Es útil a los niños de aldeanos, colocados en la necesidad de pasar su vida entera en el cuidado del pan de cada día; les es útil aprender las artes, y por qué? Noventa y nueve entre cien responderán y responden a esta pregunta por la negativa. Y no se puede responder de otro modo. En cuanto se formula una pregunta semejante, el sentido común exige que se dé esta respuesta: no es su destino el ser artista; su destino es labrar la tierra. Si tiene preocupaciones de arte, se hallará fuera del estado de soportar, sin desfallecer, el trabajo incesante que le es necesario soportar, falto del cual la existencia del Estado sería imposible. Diciendo *le*, quiero decir el hijo del pueblo. Es verdad, es un absurdo; pero yo estoy contento con este absurdo, no retrocedo ante él, trato sólo de encontrar sus causas.

Hay otro absurdo más grande. El hijo del pueblo, cada hijo del pueblo, ¿tiene los mismos derechos, digo yo? Tiene

mayores derechos a los goces del arte que nosotros, hijos de una clase privilegiada; nosotros, a quienes no oprime la necesidad del trabajo incesante; nosotros, que estamos rodeados de todas las comodidades de la vida. Privarle de los goces del arte; privarme a mí, al instructor, del derecho de introducirle en este terreno de las más vivas voluptuosidades que él implora con todas las energías de su alma, es un absurdo de otro modo grande.

¿Cómo conciliar estos dos absurdos? Toda conciliación es imposible, y creer lo contrario es querer engañarse. Se dirá y se dice: *Si tiene necesidad de aprender el dibujo en la escuela popular, no puede ser sino el dibujo con arreglo a la naturaleza; el dibujo técnico, aplicable a la vida; el dibujo de un arado, de una máquina, de un edificio; el dibujo considerado sólo como un arte auxiliar del dibujo lineal.* Así es como lo entiende el profesor de Yásnaia Poliana. Pero la experiencia nos ha demostrado la inanidad y la injusticia del programa técnico. La mayor parte de los alumnos, después de cuatro meses de dibujo restringido a las aplicaciones técnicas, exento de toda reproducción de figuras, de animales, de paisajes, acaban por disgustarse casi de la copia de objetos técnicos y llevan tan adelante el sentimiento y el deseo del arte, que se hacen cuadernos en los que dibujan a escondidas hombres y caballos con sus cuatro patas partiendo de un mismo punto.

Lo mismo por lo que hace a la música. El programa ordinario de las escuelas populares no admite el canto fuera de los coros y también del canto llano. O bien es un estudio de los más fastidiosos, de los más dolorosos para los niños, el de producir ciertas notas, es decir, que resultan y se consideran como gargantas destinadas a reemplazar los pequeños tubos del órgano; o bien sienten desenvolverse en ellos el sentimiento de lo agradable que encuentra su satisfacción en la balalaica, en la armónica, muchas veces en cualquier canción desnaturalizada; cosas todas que el maestro no reconoce, y en las que no encuentra necesidad de dirigir a los discípulos. Una de dos: o las artes en general son inútiles y perjudiciales, lo que es menos extraño que lo que parece, desde luego, o cada uno, sin distinción de clases y de ocupaciones, tiene derecho al arte, derecho de entregarse completamente a él, en virtud de este axioma: que el arte no tolera medianías.

El absurdo no está ahí, el absurdo está en una pregunta como ésta: *Los niños del pueblo, ¿tienen derecho a las artes?* Es como si se preguntara si los niños del pueblo tienen el derecho de comer carne, es decir, si tienen el derecho de satisfacer las necesidades de su naturaleza humana. La cuestión no es ésa: lo que importa es saber si es buena esa carne que nosotros ofrecemos o negamos al pueblo. Del mismo modo, distribuyendo entre el pueblo ciertos conocimientos que están en nuestro poder, y notando su influencia perjudicial para él, deduzco en conclusión, no que el pueblo es malo porque no acepta estos conocimientos, no que está demasiado poco preparado para aceptarlos y utilizarlos, sino que éstos son malos, anormales, y que es menester, con la ayuda del pueblo, elaborar conocimientos nuevos, que convengan a todos, a las gentes de sociedad y a las gentes del pueblo. Siento como conclusión que los conocimientos, que las artes viven entre nosotros sin parecernos perjudiciales; pero no pueden vivir entre el pueblo y parece que le dañan, únicamente porque los conocimientos, las artes, no son lo que en general es menester; vivimos entre ellos únicamente porque estamos depravados, semejantes en todo a las gentes que permanecen sentadas impunemente durante cinco horas entre los miasmas de la fábrica o del *traktir* (albergue de la peor clase), sin estar molestadas por el mismo aire que mataría a un hombre que llegase de fuera.

Se dirá:

-¿Quién, pues, ha dicho que los conocimientos y las artes de nuestra clase inteligente son falsos? ¿Por qué, de que el pueblo no los acepte, deducís su falsedad?

Todas estas preguntas se contestan muy sencillamente:

-Porque nosotros somos mil, y ellos son millones.

Prosigo mi comparación con un fenómeno fisiológico reconocido. Un hombre entra desde el aire libre en una sala baja de techo, donde se ha fumado mucho, respirado mucho. Sus funciones vitales siguen aún intactas; su organismo, por la respiración se alimentaba de oxígeno tomado largamente del aire puro. Bajo la acción del mismo funcionamiento maquinal del organismo, comienza a respirar en la sala inficionada; los gases dañosos se mezclan a su sangre en gran cantidad; el organismo se debilita (frecuentemente llega al síncope, a veces a la muerte); en tanto que centenares de hombres continúan respirando y viviendo en este mismo aire viciado, por la única razón de que todas sus funciones están aminoradas; en otros términos, porque están más débiles, viven menos.

Se me dirá:

-Ellos viven tanto los unos como los otros, ¿y quién decidirá qué vida es más normal y mejor, después que suceda a la inversa, al hombre que sale de una atmósfera viciada para entrar en un aire puro y le acontezca frecuentemente caer

en síncope?

La respuesta es fácil: no ya un fisiólogo, sino un hombre sencillo, con su habitual buen sentido, dirá:

-¿Dónde viven mejor los hombres, en el aire puro, o en las prisiones infectas?

Y decidirá con arreglo a la mortalidad comparada. El fisiólogo analizará las funciones de uno y de otro, y dirá que las funciones son más vivas y la nutrición más completa en aquel que vive al aire puro.

Existe la misma relación entre las artes de la clase que pretende pasar por inteligente y las artes que reclama el pueblo: hablo de la pintura, de la escultura, de la música y de la poesía. Un cuadro de Ivanov provocará entre el pueblo ese asombro que se experimenta ante la habilidad técnica, pero no el menor sentimiento poético o religioso, en tanto que este mismo sentimiento surgirá ante el cuadro mal grabado que representa a Iván de Novgorod y el diablo metido en un jarro grande. La Venus de Milo no excitará sino el disgusto legítimo que se siente ante la desnudez, ante el impudor de una mujer. El último cuarteto de Beethoven no parecerá sino un ruido desagradable, cuyo sólo interés estará en que uno toque en él el contrabajo y otro el violín. La mejor obra de nuestra poesía, el poema lírico de Pushkin, aparecerá como una tirada de palabras, y en cuanto al fondo, como despreciables bagatelas.

Pero introducid al hijo del pueblo en el mundo -podéis hacerlo, y lo hacéis constantemente por la jerarquía de establecimientos de instrucción, academias, clases de arte-, entonces sentirá, y sentirá profundamente, el cuadro de Ivanov, la Venus de Milo, el cuarteto de Beethoven y el poema lírico de Pushkin. Pero al entrar en este mundo cesará de respirar a pleno pulmón, y si le acontece salir de nuevo, el aire puro que le envolverá le hará mal. La respuesta que en materia de respiración darán el sentido común y la fisiología, el mismo sentido común y la pedagogía (no la que traza programas, sino la que trata de hallar los mejores métodos de enseñanza y sus leyes) la darán en materia de arte, a saber: que vive mejor y más plenamente aquel que no vive en la esfera de las artes de nuestra clase inteligente, que la necesidad del arte y goces que procura son mucho más completos, mucho más legítimos en el pueblo que entre nosotros. El sentido común responderá esto, porque ve dichosa y poderosa, no por el número solamente, la mayoría que vive fuera de esta esfera; el pedagogo analizará las facultades del alma en aquellos que viven en nuestro medio y fuera de este medio; analizará en aquel momento la introducción de hombres en una sala inficionada, es decir, en aquel momento la iniciación en nuestras artes de las generaciones jóvenes, las causas de los sínopes, de los disgustos que sufrirán los seres sanos y libres cuando se les introduzca en una atmósfera artificial, y las causas de la disminución de su ánimo, y concluirá sentando que el derecho del pueblo al arte es más legítimo que el de la minoría depravada de las clases llamadas inteligentes.

II

Música y poesía. Los cantares.

Hacía esas observaciones acerca de las dos ramas de nuestras artes que mejor conozco y que en otro tiempo amé apasionadamente: la música y la poesía. Y es duro el decirse:

-He llegado a la convicción de que todo lo que hemos hecho, con respecto a estas dos ramas, es falso, exclusivo, sin alcance, sin porvenir, y nada en comparación con las necesidades del pueblo, y asimismo obras de las que encontramos muestras en él. Estoy convencido que un poema lírico, como por ejemplo:

Me acuerdo del momento maravilloso...,

que las obras maestras de la música, como la última sinfonía de Beethoven, no son tan en absoluto, tan completamente bellas como la canción de Vagnka el Sumiller y la melodía Por nuestro río Volga abajo; que Pushkin y Beethoven nos agradan, no porque expresen la belleza absoluta, sino porque estamos tan depravados como Pushkin y Beethoven, porque Pushkin y Beethoven adulan igualmente nuestra irritabilidad anormal y nuestra debilidad.

Procuraré resumir todo cuanto queda dicho más arriba. Acerca de la pregunta: *Las bellas artes, ¿son necesarias al pueblo?*, los pedagogos titubean de ordinario y se embrollan (sólo Platón ha decidido atrevidamente y en sentido negativo la cuestión).

Se dice:

Es necesario, pero con ciertas restricciones; dar a todos la facultad de ser artistas es perjudicial para el orden social.

Se dice:

Ciertas artes no pueden existir en cierto grado más que en determinada clase de la sociedad.

A alcanzar estos fines es a lo que tienden todas las preocupaciones de los pedagogos, en lo que se refiere al arte. Yo encuentro todo esto injusto. Estimo que la necesidad de los goces artísticos y el culto del arte existen en cada ser humano, cualesquiera que sean su raza y su esfera, que esta necesidad es legítima y que debe ser satisfecha. Y erigiendo esta máxima en axioma, digo que debemos sobre este punto mostrarnos circunspectos ante el temor de inculcar lo falso a la joven generación, y también para dar a esta joven generación los medios de elaborar un arte nuevo, tanto por la forma, cuanto por el fondo.

III

El dibujo. El dibujo lineal.

Cuando hace nueve meses me puse a la enseñanza del dibujo, aún no tenía entonces un plan resuelto; no sabía ni cómo distribuir la materia de esta enseñanza, ni cómo guiar a los discípulos. No tenía ni dibujos, ni modelos; sólo algunos álbums ilustrados de que no debía hacer uso, por otra parte, contentándome con simples medios auxiliares de los que siempre puede procurarse en cada escuela de aldea. Un cuadro de madera pintada, tiza, pizarra, reglas cuadradas de diferentes larguras, ya empleadas para el estudio de las matemáticas, he aquí todo nuestro material de enseñanza, lo que, por lo demás, no nos impedía copiar todo cuanto se nos venía a las manos. Ninguno de los alumnos había aprendido aún a dibujar; no me llevaban ellos más que su juicio, al cual se dejaba la plena libertad de pronunciarse cómo y cuándo querían, y que debía, revelándome sus aspiraciones, llevarme asimismo a componer un plan preciso de estudio.

He aquí cómo se hacía la copia de las figuras con arreglo al cuadro. Trazaba desde luego una línea horizontal o vertical, la dividía por puntos en un cierto número de partes; los alumnos copiaban esta línea. Luego uníamos los puntos de división de las diferentes líneas por medio de líneas rectas o curvas, y componíamos una figura simétrica que, a medida que avanzaba, era copiada por los niños.

Provoqué también entre los niños, no sólo un interés muy vivo, sino también su libre cooperación en la composición y en el desarrollo de la figura, lo que impedía la pregunta *¿por qué?*, pregunta que el niño se hace siempre naturalmente en la copia del original.

Observando siempre en el dibujo las normas naturales, dando uno después de otro los objetos más variados, como por ejemplo las hojas de aspecto característico, las flores, la vajilla, cosas usuales, los utensilios, procuré evitar la rutina y la afectación.

Gracias a este método, más de treinta alumnos han aprendido, en algunos meses, bastante fundamentalmente a conservar las relaciones de las líneas en las figuras y en los objetos más diversos, y a reproducir estas figuras por medio de líneas netas y precisas.

El arte completamente mecánico del dibujo lineal se desarrolla poco a poco como por sí mismo.

En los últimos tiempos, me ocupé con los mayores en dibujar los objetos en las posiciones y con las perspectivas más diversas, sin atenerme exclusivamente al método tan conocido de Dupuis.

IV

Canto. La temporada de baños. Primera lección. El método de enseñanza.

Regresábamos el verano pasado de los baños. Todos estábamos muy contentos. Tanto el hijo del campesino como el muchacho del caserío habían en otro tiempo echado al aire los libros; un mocito grueso, mofletudo, rechoncho, la cara llena de salvado, las piernas torcidas y zambas, con todas las maneras de un mujik de la estepa, pero una naturaleza inteligente, robusta, bien dotada, corrió avanzando y trepó sobre el vehículo que se ponía en marcha. Tomó las riendas, echó atrás su gorra, escupió por el colmillo, y se puso a entonar una canción de sabor de mujik, ¡y cómo cantaba!: con sentimiento, con éxtasis. Los niños empezaron a reír.

-¡Ved a Vaska, ved a Vaska, qué bien canta!

Vaska se mantuvo serio.

-¡Eh, tú! ¡No interrumpas mi canción! -dijo haciéndose el ronco, durante un intervalo, con aire completamente serio y grave.

Y volvió a ponerse a cantar.

Dos niños, los más músicos, fueron a sentarse al lado de él, en el carronato, y acordaron sus voces con la de él. El uno tomaba tan pronto la octava, tan pronto la sexta, el otro la tercia, y lo hacían muy bien. Luego otros niños tomando parte, entonaron: *Como bajo un manzano*, y se pusieron a gritar; esto era ruidoso y poco agradable.

Lo mismo por la noche comenzó el canto. Hoy, después de ocho meses, cantamos *El Ángel llama...*, dos himnos seráficos, el cuarto y el séptimo, toda la misa ordinaria y pequeños coros. Los mejores alumnos (solamente dos) escriben las melodías de las canciones que saben, y casi leen las notas. Pero hasta aquí, todo lo que cantan no resulta tan bien como su canción cuando regresábamos de los baños. Digo todo esto sin segunda intención, sin querer probar qué sea esto; digo sólo lo que es.

Voy a exponer ahora cómo se da la enseñanza, de la que estoy relativamente satisfecho.

En la primera lección les divido a todos en tres voces y cantamos algunos acordes.

Aprendimos éstos muy pronto. Cada uno cantaba la parte que quería, probando la de soprano, pasando a la de tenor, y de la de tenor a la de viola, de suerte que los mejores aprendieron el acorde entero *do-mi-sol*, algunos asimismo cada tres. Pronunciaban en francés los nombres de las notas. El uno cantaba *mi-fa-fa-mi*, el otro *do-do-re-do*, etc.

-¿Ves qué armonioso, León Nikoláievich? -decían-. *Aquí comienza así como a acariciar el oído. ¡Vamos; más, más!...*

Cantábamos otros acordes en la escuela, y en el caserío del dominio, y en el jardín, y al volver a casa, hasta bien entrada la noche; no nos cansábamos, y nuestro buen resultado nos llenaba de alegría.

Al día siguiente ensayamos la gama; los mejor dotados la cantaban toda; los últimos llegaban trabajosamente a subir hasta la tercia. Yo escribí las notas en el pentagrama en la clase de viola, y las pronuncié en francés. Las cinco o seis lecciones siguientes transcurrieron tan felizmente. Cantamos nuevos acordes menores con modulaciones en mayor:

Dios tenga piedad de nosotros, Gloria al Padre y al Hijo, y su coro a tres voces con piano. La mitad de la lección se deslizaba insensiblemente en eso; la otra estaba dedicada a la gama y a ejercicios que los mismos alumnos inventaban: *do-mi-re-fa-mi-re* o *do-re-re-mi-mi-fa-fa*, o *do-mi-re-do-re-fa-mi-re*, etc.

Yo he visto en París testimonios sorprendentes del éxito de este método o curso del mismo Chev .

El auditorio, quinientas o seiscientas personas de uno y otro sexo, de los que algunas tenían hasta cuarenta y cincuenta años, cantaba a una sola vez, a libro abierto, todo cuanto el maestro indicaba.

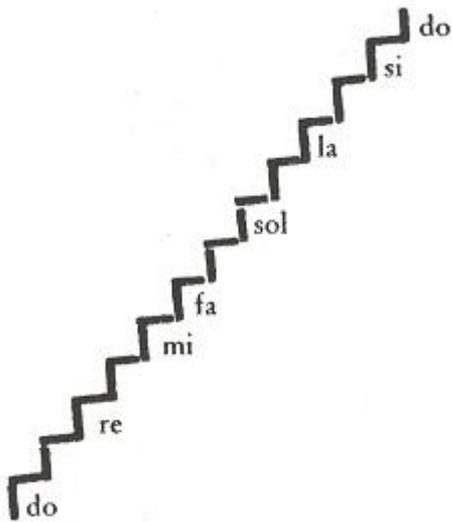
V

Las gamas menores. Ejercicios. Cantos de la Iglesia. Inconvenientes de esta presentación. Conclusiones experimentales.

Vuelvo otra vez a la marcha de la enseñanza en la escuela de Yásnaia Poliana. Al cabo de seis lecciones, las cabras se encuentran separadas de las ovejas; no quedaron más que las naturalezas dotadas, músicas, y pasamos a la gama menor y a la explicación de los intervalos. La sola dificultad estaba en reconocer los segundos y en distinguir la menor de la mayor.

Fa estaba calificada ya de vigorosa, *do* les pareció tan sonora, y yo no tenía necesidad de intervenir; sentían por sí mismos esta nota, que precede a la segunda menor, y, por consiguiente, esta misma segunda menor. Encontramos sin dificultad que la gama mayor se compone de una serie de dos segundas mayores, de una segunda menor, de tres segundas mayores y de una segunda menor. Luego cantamos *Gloria al Padre...* en menor, y llegamos, guiados por el oído, a la gama menor, y en esta gama encontramos una segunda mayor, una segunda aumentada y una segunda menor. En seguida demostré que se puede cantar y escribir la gama sobre la nota que se quiera, y que, si no viene una segunda mayor o menor allí donde es necesario, se tiene que poner un sostenido o un bemol.

Para mayor comodidad, imaginé para ellos una escala cromática así dispuesta:



Gracias a esta escala, les hice escribir todas las gamas posibles, mayores y menores, comenzando por la nota que querían.

Estos ejercicios les interesaban en gran modo, y los progresos fueron de tal manera asombrosos, que dos alumnos se divertían, en el intervalo de las clases, en poner en música las melodías que sabían.

Estos alumnos tarareaban frecuentemente motivos de canciones aprendidas a la ventura; cantan con expresión y delicadeza, hacen con gusto la segunda parte, y se enfadan cuando gritan todos juntos una canción a contratiempo.

De la breve experiencia que he logrado para la enseñanza de la música al pueblo, he deducido las conclusiones siguientes:

1ª La notación por cifras es el método más cómodo.

2ª El estudio separado de la medida y de los sonidos es el método más cómodo.

3ª Para que la enseñanza de la música deje huellas, para que sea apreciada, es necesario enseñar este arte desde su comienzo, pero no la mecánica del canto o de la música. Se puede enseñar a las señoritas a tocar ejercicios de Burgmuer, pero, para los niños del pueblo, vale más no enseñarles nada del todo, que enseñarles mecánicamente.

4ª Nada perjudica tanto a la enseñanza de la música como lo que se parece al conocimiento de la música: la ejecución de coros en los exámenes, en las ceremonias, en las iglesias.

5ª La enseñanza de la música al pueblo debe proponerse por único objeto el inculcarle los conocimientos que poseemos acerca de las leyes generales de la música, y de ningún modo ese gusto falso que llevamos en nosotros.