

dos diferentes. Tomad, por ejemplo, términos muy familiares, como la palabra *orden*: el orden que reina en una asamblea; el orden entendido como regularidad de la vida; la orden que un oficial da á un soldado; las órdenes religiosas; el orden arquitectónico; las órdenes del Estado; el orden en Historia natural, etcétera."

"También es preciso enseñar que ciertas expresiones son metafóricas. No hablo de las metáforas usadas por los poetas, tan notorias que al primer golpe de vista se comprenden. No; hablo de esas metáforas latentes del lenguaje, á las cuales estamos habituados de tal modo que las consideramos á primera vista como palabras propias. . . . Cuando se dice, por ejemplo, que entre dos amigos se ha interpuesto una *nube*, hay aquí una metáfora tomada del estado del cielo.—"Las penas han *marchitado* su belleza;" aquí se desvía de su sentido primitivo el epíteto *marchitado*, que se aplicaba desde luego á las plantas. Cuando decís que un hombre ha tomado bien sus medidas, lo comparáis á un obrero que se ha servido del metro y del compás. Las palabras más sencillas son frecuentemente metáforas."

Lo son sin duda muchas más de las que nos permite descubrir nuestro actual conocimiento de las lenguas, porque la metáfora no es un simple recurso literario, sino un recurso esencial para el desarrollo del lenguaje. ¿Cómo hubiera podido adaptarse, si no, ningún vocabulario primitivo á los progresos incesantes que ha realizado el pensamiento de los pueblos?

Pero, sin insistir en este punto, y generalizando la cuestión, el hecho es que las voces poseen una multitud de acepciones derivadas, que, *supuestas las primitivas*, se explican satisfactoriamente por la relación que guardan con ellas. Siendo esto así, habitar á los niños á razonar esas derivaciones es señalarles el único dominio en que al uso de las palabras puede presidir alguna norma más que la servil imitación de los primeros años, el único que puede someterse á un cultivo reflexivo. He aquí la trascendencia última del análisis etimológico.

XV

CONCLUSIÓN, Y AMPLIACIONES SOBRE EL ARTE DE ESCRIBIR.

El análisis etimológico de las voces, junto con el fonético de que se ha hecho mención en varios capítulos, inician á los alumnos en la *lexicología* del idioma, ó sea en el conocimiento de la estructura y formación de su material expresivo; y el análisis gramatical les permite darse cuenta del modo como se organizan esos materiales en las expresiones de la lengua patria.

He ahí los dos aspectos que se distinguen en el estudio de todo idioma, y á los cuales sirve de base el análisis general de la expresión en correspondencia con el del pensamiento—el análisis lógico—que determina las exigencias que satisfacen en el comercio oral las palabras y sus combinaciones.

Así, ese sistema de conocimientos, desenvuelto en unión inseparable con la práctica de la conversación, de la escritura y la lectura, y puesto constantemente á su servicio, sintetiza el plan de la enseñanza lingüística.

Dicho, pues, lo más sustancial que encierra, completemos con algunas observaciones lo referente á aquella parte práctica, cuyo desarrollo quedó pendiente en el capítulo undécimo, para dar lugar á la exposición teórica desenvuelta en los tres anteriores.

Primera observación. A propósito de los libros de lectura, me he limitado á discutir los que deben poseer y manejar todos los alumnos para los fines propios de esta clase: para ensayarse en el arte de la interpretación de la lengua escrita. Pero es claro que el maestro puede llevar á la escuela otros distintos para leer de vez en cuando algunos pasajes con fines diversos, sobre todo con el de dar alguna idea á sus discípulos de los géneros principales de obras que se han escrito en el mundo. Nada se opone, en efecto, cuando el ejercicio esté ya dominado, á leer tal día un trozo bien elegido de un poema épico; tal otro, una composición lírica; más adelante, algunas escenas de un drama, una página de historia, un artículo de costumbres, etc., etc. Ni se opone nada tampoco á hacerles notar las diferencias características que separan á esas clases de obras, y citarles los títulos de las que se estiman maestras en su género (puesto que son contadas), á la vez que los nombres de sus autores y la época á que pertenecen. Pues, si á esto se une una noticia sumarisima de los argumentos de esas obras maestras, habrán adquirido, con ocasión de la clase de lectura, una cultura literaria, tan vaga y microscópica naturalmente, como la que puede suministrarles en todo la escuela, pero lo bastante, al fin, para que el programa escolar no quede mutilado en esta parte, como queda hoy el sancionado oficialmente, sin razón ni justificación ninguna.

Segunda observación. En el capítulo consagrado á redacciones, he hablado exclusivamente de los principios de ese trabajo, indicando que, para evitar dificultades en el tránsito de la lengua viva á su escritura, debía dejarse á los alumnos al comienzo expresar por escrito las mismas cosas que acostumbraban á decir oralmente y del mismo modo. Podría creerse entonces que ese ejercicio de redacción no añade nada al de expresión oral; que, mientras á él se limiten, los niños no hacen ninguna cosa nueva sobre lo que ya sabían. Pero sería infundada la creencia.

Por el pronto, cuando tratan de escribir las mismas cosas que han dicho en otras ocasiones sobre un tema dado, se encuentran sin mil estímulos de que dispusieron al hablar, y cuya falta tienen que suplir por un esfuerzo de reflexión, que aumenta su dominio sobre el pensamiento y el lenguaje. El que habla, en efec-

to, á no ser que pronuncie un discurso enteramente preparado, no lo hace nunca sino por excitaciones del instante que le van sugiriendo las ideas que expresa. Pueden provenir estas excitaciones, ya de la presencia real de los objetos á que las ideas se refieren (como cuando, á la vista de un espectáculo, formulamos nuestra impresión ú opinión sobre él), ya de un vivo recuerdo momentáneo (como cuando hacemos una pregunta ó damos una noticia de repente), ya de las observaciones que oímos en una conversación, que despiertan las nuestras personales ó proyectan luces inesperadas sobre nuestro pensamiento..... Importa poco, en último resultado, de dónde provienen las excitaciones; el hecho es que no todos esos estímulos de la locución espontánea están á nuestra disposición, cuando se nos ocurre escribir, sino que entonces nos encontramos á solas generalmente con nuestros recuerdos, y obligados á reconstruir, con su única ayuda, un discurso lógico-verbal.

Pero es evidente que no son éstas las únicas dificultades con que lucha el que escribe, y las únicas que deben habituarse á vencer los niños, sino que á ellas se juntan las anejas á toda obra en que predomina la reflexión sobre la producción espontánea. Ni el que medita sus pensamientos antes de estamparlos en el papel se satisface con expresarlos á la ventura, como buenamente le hubieran ocurrido en el calor de una conversación, ni el que lee reduce sus exigencias á idénticos límites que el que oye, por lo mismo que dispone también de mayor espacio para reflexionar. De donde se reduce que, aunque el hecho de acostumbrarse á escribir de la propia manera que se habla es un progreso evidente para el que no sabe expresarse por ese medio de ningún modo, no es tal el objeto último y característico del arte del escritor, sino la expresión reflexiva del pensamiento.

Los niños pueden ensayarse en semejante trabajo, como en todos, si el que los dirige acierta á ponerlos en camino—ponerlos en el camino nada más, porque seguirlo es cosa suya, y en eso está el aprendizaje.—Nadie ha comprendido, que yo sepa; toda la trascendencia de este ensayo como el conde de Tolstoi, que lo ha acometido resueltamente, y con una felicidad propia de la intui-

ción de escritor tan insigne, en su escuela de Yasnaia Poliana (1).

Lo que él ha hecho parecerá á muchos, y probablemente lo es, una cosa excepcional que no pueden intentar todos *en el mismo grado*, sin las dotes del eximio novelista, á saber: que los niños de un temperamento artístico llegasen á componer novelitas cortas de un valor imponderable.

Cierto día entró en la escuela proponiendo á sus discípulos escribirle algo sobre un proverbio que les citó. Los niños lo mira-

(1) El gran señor y el gran escritor, que nuestro público conoce por sus novelas, es á la vez el gran bienhechor de los aldeanos de su dominio. La Escuela de Yasnaia Poliana (que así se nombra el dominio), es fundación suya, y da enseñanza gratuita á cuarenta niños de ambos sexos pertenecientes á las familias de los aldeanos que quieran utilizar ese beneficio de su señor. Él mismo es uno de los maestros á la par que el director de la escuela—caso extraordinario y punto menos que inexplicable para ese añejo criterio que mira el magisterio de la infancia como una función subalterna, á todos accesible é impropia de los más altos.

La crítica superficial ha motejado la pedagogía de esa escuela de pedagogía nihilista. Confieso que sería de mi gusto, si no de mi competencia, discutir en qué sentido puede aplicarse el mote (no cabe llamarlo de otra suerte) á los principios que profesa el conde León Tolstoi en materias de educación. Pero, como no es posible entrar aquí en el fondo de su obra, me limitaré á consignar que toda persona desprevénida que la estudie seriamente, se explicará muy bien las singularidades, las extravagancias y la anarquía que muchos sin duda creerán ver en ella. ¡Está animada de un espíritu tan amplio y tan profundo, y es tan mezquino y estrecho nuestro punto de vista secular para mirarla!..... Se presiente que el soplo de ese espíritu aniquilaría los cimientos, al parecer incommovibles, de nuestras vetustas instituciones docentes. ¡Quién no clama aterrado *Nihilismo!* He ahí toda la cuestión.

Dos obras pedagógicas hay del conde de Tolstoi traducidas al francés. Son al menos las únicas de cuya versión tengo yo noticia.

Una se titula *La Escuela de Yasnaia Poliana*, y contiene los tres estudios siguientes:

1º Reseña general y carácter de la escuela.—Lectura mecánica y progresiva.—Gramática y estilo.

2º Historia Sagrada.—Historia rusa.—Geografía.

3º El dibujo y el canto.

Yo deploro no haber conocido esta obra hasta después de terminada, y ya en pruebas, la que hoy doy á luz.

La segunda, titulada *Para los niños* (de los mismos traductores), es un libro de lecturas infantiles, al cual va unido el magistral é inestimable trabajo sobre el arte de escribir á que se refieren las citas del texto. El trabajo lleva al frente este significativo epígrafe: *¡Es de nosotros de quienes han de aprender á escribir los niños de los aldeanos, ó somos nosotros los que debemos ir á su escuela!*

ron asombrados, y sonrieron ante aquella proposición tan extraña. ¡Escribir sobre un proverbio! ¿Y qué era eso? ¿Por qué no lo hacía el profesor, si tan fácil le parecía? El conde puso manos á la obra, y trazó la primera página de una novela, tomando por tema un proverbio ruso que explicó previamente. El comienzo del trabajo no gustó á nadie. Entonces el conde explicó á sus discípulos el plan que pensaba desenvolver; y ellos, siguiendo ávidamente la marcha del relato, empezaron á hacer observaciones. Cada uno tenía algo que decir sobre el carácter de tal personaje, sobre la conducta de tal otro, sobre la oportunidad ó importancia de tal episodio, sobre la manera, en fin, como debían marchar las cosas á su entender. Todos daban muestras visibles de interesarse en ese génesis de la composición, y se absorbían gradualmente colaborando en él.—“¡Ea! ¿A quien lo haga mejor?”—exclamó el conde, proponiendo escribir á todos.—“Yo me cuento como uno de vosotros.”—“¡Magnífico! No podían pedir más, porque no hay cosa que agrade y estimule tanto á los niños como tener á los mayores por partícipes, así de sus trabajos como de sus juegos.

Con las ideas sugeridas por el conde de Tolstoi, que les servían de hilos conductores, y las que á ellos se les iban ocurriendo buenamente, se pusieron á escribir. ¡Y con qué animación, con qué entusiasmo! El maestro se veía obligado á recomendar á algunos calma para pensar bien lo que decían; pero alguno de los más identificados con la obra, y de dotes de imaginación más excepcionales, se impacientaba por aquellas exhortaciones, é invitaba bonitamente al maestro á que no descuidase él su tarea.—“Has escrito tú? ¿Has escrito tú?”—le decía, familiarizándose, en el colmo de la excitación, con el conde, y sin apercibirse siquiera de que tutaba el maestro y gran señor.

Ese alumno y otro compañero—los más interesados en el trabajo—se quedaron con el conde después de marchar todos. Trabajaron desde las siete hasta las once, sin sentir el hambre ni la fatiga; y todavía se enfadaron cuando el profesor se detuvo. Entonces se pusieron á escribir ellos solos alternativamente.

Al siguiente día reanudaron el trabajo el conde y los mismos dos discípulos, mientras el resto de los alumnos, menos interesados en esa obra, y con menos disposiciones para intervenir en ella, se

ocupaban en tareas distintas; pero, al tercer día, conociendo ya el tono y el tenor de la novela, se asociaron á los principales autores, é inspiraron más de una observación exacta.

El conde tuvo que acentuarse, cuando aún no estaba concluido el trabajo, y dejó las tres hojas que iban escritas en el cuarto del maestro. El maestro se fué á cenar, sin advertir que no se tocara á los papeles que quedaban encima de la mesa, y el manuscrito famoso fué transformado en espanta-moscas, y más tarde devorado por el fuego. ¡Qué desesperación la del escritor, cuando supo el trágico fin de aquella creación colectiva, fruto de tantos afanes! Los dos colaboradores infantiles, viendo su tristeza, le propusieron volverlo á escribir.—“¿Solos?”—les respondió.—“Nos acostaremos aquí”—dijeron los niños. En efecto, hacia las nueve de la noche se presentaron en su habitación y se encerraron en el despacho. A la media noche habían concluido una variante del mismo relato.

Las novelitas escritas por esas manos infantiles han visto la luz. ¡Lástima que no poseamos su traducción! Serían lecturas excelentes para nuestras escuelas.

He contado muy por cima la historia de una; pero hay que leer todo el relato del autor—relato animadísimo, palpitante de vida y matizado de observaciones originales, delicadas y profundas, como de un espíritu excelso—para comprender bien toda la importancia del problema abordado por el conde de Tolstoi y la penetración rarísima con que ha vislumbrado el camino de su solución.

Porque es una solución. ¿Quién lo duda? Lo verá cualquiera que mire al fondo de este ensayo, sin dejarse desorientar y arredrar por las circunstancias excepcionales de que lo han revestido el genio del escritor y el de los niños que descuellan como protagonistas de esa hazaña escolar.

No todos los alumnos de una escuela han de tener, en efecto, dotes inventivas hasta el punto de poder componer obras de imaginación, ni el maestro mismo ha de ser un escritor á la vez que un pedagogo; pero tampoco se trata de que los niños escriban novelas precisamente, ni menos de que las escriban todos ellos. Se trata de que aprendan á desenvolver reflexivamente un tema dado, sea de la índole que quiera, del mismo modo que en otra oca-

sión se ha reconocido la necesidad inversa de que se ensayen en el arte de resumir un tema desenvuelto. Y para conseguirlo, lejos de prefijarles el asunto, hay que dejarles la libertad de la elección; porque, si un hombre, aunque sea un genio, no puede escribir nada que valga la pena sobre materias que no le interesen y de que no se posea, no hay que esperar que los niños sean más felices, y puedan hacer composiciones propias sobre el primer pie forzado que nosotros les demos. Es una exigencia que ha señalado con toda claridad el conde de Tolstoi, al decir que la primera condición para enseñar á escribir á los niños es la elección de los asuntos, y no tanto la elección como la variedad. Buscar y proponer diversidad de temas interesantes, hé aquí el arte del maestro, y el primer auxilio que puede prestar á sus discípulos en esta enseñanza.

Pero ¿de dónde—se dirá—ha de sacar el maestro tal variedad de asuntos? ¿Va á inventarlos él, como el conde de Tolstoi? No creo que es necesario. Con que elija entre los más llamativos que conozca por sus lecturas, basta y sobra. Lo más difícil, pero lo más adecuado para niños, y también lo más útil por el ancho margen que deja á la composición original, son precisamente las obras en que ha hecho el ensayo el escritor ruso: las obras de imaginación. Pues, aun tratándose de ellas, ¿qué se opondrá á que el maestro trace á sus discípulos las líneas generales del argumento de un cuento, de una novela corta, de cualquier relato sencillo é interesante que haya leído y que estime á propósito para la clase de composición?

Acertado el asunto, está andada la mitad del camino. Si los niños se posesionan de él—y repito esta condición, porque en otro caso, falta la base esencial del ejercicio—pronto surgirán, ya en unos, ya en otros, ideas que definan el argumento bosquejado, rasgos que caractericen más ó menos felizmente á los personajes, hechos que llenen los contornos de la acción, episodios que la enriquezcan, elementos, en fin, que desenvuelvan y completen las líneas indecisas del plan propuesto por el maestro. Todos podrán ayudarse discutiendo hasta qué punto estiman más ó menos adecuadas las ideas que ocurran á cada uno, la forma en que intentan desarrollarlas, el lugar en que piensan incluirlas, y cuanto

afecte en suma á la marcha y estructura de la composición; y no hay que añadir que el maestro á su vez podrá ayudarlos en estas discusiones, é inspirarles algún pensamiento, siempre que lo crea preciso para impedir que la tarea se interrumpa y el interés decaiga. Cada alumno aprovechará ó desechará para su trabajo las indicaciones discutidas, á más de lo que á él le ocurra; y todo ello lo expondrá á su modo y con palabras y frases suyas, con su lenguaje peculiar. ¿Será poco, si, habiéndoles dado, v. gr., los elementos de un cuento, construyen ellos el cuento libremente en cuatro ó cinco días?

No insistiré, por mi parte. Prefiero terminar transcribiendo los dos párrafos siguientes en que el conde de Tolstoi resume su manera de proceder:

“Como la dificultad de la composición—dice—no reside en la extensión, ni en el tenor, ni en el estilo, es menester que la explicación del tema gire, no sobre la extensión, el tenor y el estilo, sino sobre la trama, cuyos elementos son estos: 1º Entre las diferentes ideas que se presenta á los niños enteramente formadas, elegir una; 2º escoger las palabras para traducirla; 3º encontrarle su puesto; 4º acordarse de lo que se escribe, no repetirse, no omitir nada, y enlazar lo siguiente con lo precedente; 5º y último: reflexionar y escribir en el mismo momento, toda vez que lo uno no impide lo otro.”

“A este efecto, hé aquí como yo procedía. Empezaba por reservarme algunas partes del trabajo, y después me descargaba de él gradualmente sobre los niños. Por el pronto elegía yo mismo algunas ideas que les ofrecía enteramente formadas—las que me parecían mejores—y les indicaba su lugar; luego, leyendo lo que habían escrito, los ponía en guardia contra las repeticiones; yo escribía también, dejándoles el cuidado de elegir las palabras más adecuadas para traducir el pensamiento. Después les abandonaba la elección de las ideas mismas, reservándome volver á leer. Finalmente, se encargaban de escribir completamente solos, como en la composición de *La vida de la mujer de un soldado* (una de las novelitas infantiles).”

Tal es en sustancia el problema de la escritura, según lo ha comprendido una gran autoridad, y tal es la meta suprema á que

puede elevarse el pensamiento en el arte de la expresión. Hagámosla entrever á los niños: será el mejor testimonio del éxito de su educación intelectual, y del fruto recogido en la enseñanza del idioma.

Y aquí terminaría yo de buen grado estas páginas. ¿Qué mejor remate que la indicación, aunque indicación sea no más, de ese problema, tan lleno de trascendencia y de interés? Pero no es posible cerrar los capítulos escritos sin decir dos palabras sobre un punto á que he aludido varias veces, sin abordarlo nunca. Quiero hablar del libro de texto y de las lecciones de memoria; y no me tenga en cuenta el que leyere, si lo he puesto en comunión por breves instantes con un alto espíritu, para arrancarlo ahora bruscamente á la magia de su poder, y hundirlo de una manera despiadada en los abismos de la vulgaridad. ¿Es culpa mía? ¿Es culpa suya? ¿No es la vulgaridad un contagio que nos envuelve, y nos invade y nos sofoca á todos, y á cuyas asechanzas ¡miseros de nosotros! tan difícil nos es—pero ¡qué soberanamente difícil!—sustraernos?

Digo, pues, que me refería al libro de texto y á las lecciones de memoria, porque en la primera educación lo uno implica lo otro. No creo al menos, aun dando de barato que todavía queda algún candor entre los hombres, que lo haya en proporciones bastante exorbitantes para suponer que una criatura puede hacer otra cosa con un texto que guardar sus letras más ó menos escrupulosamente en los consabidos “archivos de su memoria.” Sobre esto tirios y troyanos saben á qué atenerse, y el punto no merece los honores de la discusión.

Pero, si es así, notemos un instante que la memoria no es un medio originario de conocer, sino sólo de conservar y fijar lo ya conocido; que se aplica, en consecuencia, á los conocimientos que poseemos, y después, por consiguiente, de poseerlos, pero nunca antes: inversión en que incurrimos, sin embargo, al poner un libro en manos de la infancia para que aprenda *por él* lo que no sabe.

Preciso es tener en cuenta que el libro no es para el niño lo que para nosotros la obra que nos ayuda á ampliar nuestro saber sobre una materia dada, sino más bien como las *notas* que tomamos ó los *extractos* que hacemos después de su lectura para *resumir* y

organizar las ideas recogidas. Y no es lo primero, porque el hombre culto, aparte el desarrollo y la disciplina incomparablemente superiores de su pensamiento, atesora un sistema de ideas, que la lectura despierta y remueve, confirma y aclara, ó modifica y rectifica; y que, aun tratándose de asuntos nuevos para él, le dan al menos puntos de vista generales para dominarlos y entenderlos.

El niño no se encuentra en ese caso: no tiene formadas esas ideas generales y directoras de la labor intelectual; tiene que formarlas; y el camino derecho para ese fin no son ciertamente las fórmulas abstractas de los libros, sino la atención directa á los hechos y las cosas. Nótese bien. Las ideas contenidas en los más sencillos manuales son fruto de una lenta elaboración del pensamiento, y pretender que un niño las penetre por su mera enunciación escrita, prescindiendo en absoluto de aquella elaboración, es exigir sin duda alguna mucho más de lo que racionalmente puede pedirse. Porque no ha de objetarse que la atmósfera intelectual que respira es más despejada, y que la luz de las ideas llega, por tanto, más pura y directamente á su inteligencia que en otras edades. Eso sólo significa que su razón puede hoy ver con menos trabajo que en pasados tiempos, pero no sin ninguno; que tal elaboración de las ideas se puede hacer con mayor facilidad, pero no dejar de hacerse; que pueden seguirse caminos más llanos y expeditos, pero no saltar por todos. Aun los hombres más formados necesitan volver mil veces la vista de las páginas del libro á la realidad, cuando intentan orientarse en cualquier esfera de indagaciones. ¿Cómo ha de prescindirse entonces de esa fuente viva del saber en los comienzos mismos de la educación para sustituirla por un guía tan inseguro, tan incompetente y tan impenetrable para un niño como un resumen doctrinal!

Mas si la infancia no ha de usar ningún texto para aprender por él lo que no sepa, porque eso es un imposible lógico; si el manual no ha de servirle sino para fijar y conservar enlazadamente en su memoria los resultados de la enseñanza, para eso huelgan los manuales escritos por los hombres; hay cosa incomparablemente superior, y son los resúmenes escritos por los mismos alumnos, y revisados por el maestro. No habrá en ellos pensamiento ni palabra que el niño no entienda, puesto que él es quien piensa y ha-

bla en tal trabajo; y luego ¿qué diferencia de repasar un libro hecho por otros á *hacerlo* él y consultar después su propia obra! Es una aplicación del arte general de resumir, en que ha debido ejercitarse, y de la clase de escritura. ¿Habrá quien la rechace para los fines de la enseñanza primaria? Y, en fin, ¿qué mejor preparación para *estudiar* libros en su día —aparte el hábito de analizar los de lectura,—qué mejor preparación para estudiarlos, digo, que ensayarse en hacerlos?

He ahí la última etapa de su trabajo, y he aquí el fin del que yo me había impuesto.

Si ahora se me preguntase: ¿qué fruto en resumen sacarán los niños de una enseñanza inspirada en los principios que anteceden? ¿Qué llegarían á aprender en suma? Yo contestaría sin vacilaciones, fundándome en la experiencia: bastante más que lo que sabe hoy un bachiller en artes; pero... bastante menos de lo que necesita saber un hombre culto. Y eso no será ya culpa del maestro, sino del alto pensamiento legislador que declara conclusa la enseñanza del idioma al traspasar los umbrales de la escuela, según la idea peregrina de que tal estudio es cosa propia de niños exclusivamente, y quizá bajo la hipótesis de que los diez ó doce años marcan el momento crítico en que brotan los Cervantes.

FIN.