

LA PEDAGOGIA LIBERTARIA DE TOLSTOI

JEAN-CLAUDE FILLOUX*



* Filloux: Profesor Honorario de la Universidad de París X, Nanterre. Traducción de Norma Fuentes de Loss.

La escuela que Tolstoi fundó en 1858 en sus tierras de Iasnaia-Poliana, en la región de Tula, y a la que dirigió hasta 1862, provocó -en todo sentido- tan grande curiosidad como la escuela de Summerhill en nuestros días. A ella llegaron visitantes de todos los rincones de Europa, atraídos por la experiencia de una pedagogía "de la libertad" que llevaba adelante Tolstoi, ayudado por algunos estudiantes y maestros del lugar. En su tentativa puede verse la anticipación de las comunidades escolares de Hamburgo, de Summerhill; los escritos teóricos publicados por Tolstoi en esta ocasión tienen un tono a menudo análogo al de Carl Rogers. En momentos en que se desarrollan polémicas acerca de las pedagogías no-directivas, institucional, libertaria, puede ser interesante recordar la experiencia de Tolstoi, tal como surge de textos que la relatan o teorizan. Para hacerlo, reproduciremos a veces largas citas, habida cuenta de la dificultad de acceder hoy a esos textos.

La experiencia de Iasnaia-Poliana y los escritos pedagógicos de Tolstoi

En 1858, en momentos en que lleva a cabo su proyecto de casi diez años de antigüedad de abrir una escuela rural que funcionara en base a principios pedagógicos "nuevos", Tolstoi tenía 30 años. El propio Tolstoi la dirigió en 1858, 1859 y 1861; los estudiantes o los maestros que le ayudaron el primer año fueron a enseñar los otros tres años en escuelas vecinas ya existentes, las que a partir de entonces debieron funcionar animadas por el mismo espíritu que Iasnaia-Poliana. Después de 1862, Tolstoi se retira de Iasnaia-Poliana y escribe "La Guerra y la Paz".

Ese es el que se denomina el "primer período de los intereses pedagógicos" de Tolstoi, caracterizado en particular por la publicación en 1862 de 12 números de una revista intitulada "Iasnaia-Poliana" donde se publicaron -además de los artículos de Tolstoi- textos de maestros de las escuelas vecinas, datos estadísticos, boletines bibliográficos, relatos escritos por alumnos.

Tolstoi había interrumpido su intervención personal en la experiencia de Iasnaia-Poliana por varios motivos: primeramente por el recelo de las autoridades, en particular

del Ministerio del Interior, el cual, pese a la benevolencia relativa del Ministerio de Instrucción Pública, obstaculizó, mediante diversos recursos el funcionamiento de las escuelas (acciones policiales, allanamiento de la escuela, etc.); luego, por su matrimonio, y, por supuesto, por el trabajo literario en el que pronto se concentró. Ante su ausencia, lo que él había edificado se desmoronó rápidamente.

En 1872, volvió a la reflexión pedagógica y a una especie de práctica pedagógica. Esto constituye un "segundo período", caracterizado por la redacción de un "Silabario", manual de enseñanza primaria práctica (escritura, cálculo, historia natural, historia, etc.) el que se convirtió en un "manual" de base en las escuelas rusas durante muchos años. Al mismo tiempo, Tolstoi comenzó a recibir en su casa a hijos de campesinos a quienes enseñaba, y escribió en 1875 un largo texto intitulado "Acerca de la instrucción del pueblo", en el que sintetizó sus tesis pedagógicas.

Añadamos que después de 1900, dos cartas -una a Birukov en 1901, otra a Bulgakov, en 1909- dan testimonio de que después de su crisis religiosa, Tolstoi permanece fiel a sus intereses pedagógicos primeros. El Tolstoi patriarca y místico profesa aún una pedagogía de la libertad, que entonces integra más explícitamente a una filosofía de la persona humana que nunca había cesado de ser la base implícita de sus posiciones sobre educación.

Los textos pedagógicos de Tolstoi fueron parcialmente traducidos por primera vez en tres volúmenes publicados por la editorial Savine en traducción de Tseytline y Jaubert:¹

- *La libertad en la escuela*, 1888

- *La escuela de Iasnaia-Poliana*, 1888

- *Los progresos de la instrucción pública en Rusia*, 1890

Los dos primeros contenían artículos de la Revista, el tercero el texto de 1875. Hay que añadir a esto la traducción de fábulas, cuentos y relatos para niños:

- *Cuentos y fábulas*, trad. Halpérine Kaminsky, Plon, 1891.

- *Para los niños*, trad. Tsetlyne y Jaubert, Savine, 1891.

La edición más completa se halla en los tomos XIII y XIV de las *Obras Completas de Tolstoi* publicadas por la editorial Stock en traducción de Bienstock. En esta edición, a la que nos hemos referido, hemos consultado:

- Tomo XIII, Artículos pedagógicos de la revista Iasnaia-Poliana, 1905

• "Acerca de la instrucción pública"

• "Acerca de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura"

• "Proyecto de un plan general para las escuelas populares"

• "La educación y la cultura"

• "El progreso y la definición de la instrucción"

• "¿Quién debe enseñar el arte literario y a quién?"

• "La escuela de Iasnaia-Poliana en noviembre y en diciembre"

• "Las Bellas Artes"

• "El dibujo"

• "El canto"

- Tomo XIV, Artículos pedagógicos, composiciones y adaptaciones para niños, 1906

• "Acerca de la instrucción del pueblo"

• "El prisionero del Cáucaso"

• "Ermak"

• "Relatos de física, zoología y botánica"

• "Instrucciones generales para los maestros"

El Silabario, en tanto manual de lengua rusa, no ha sido traducido. La carta a Birukov se encuentra en la traducción Stock de las Cartas, II, y fragmentos de la Carta a Bulgakov, inédita, en la obra que Charles Baudoin dedicó a Tolstoi educador (Delachaux y Niestlé, 1921).

Pedagogía y cuestionamiento

Un análisis socio-histórico, que no es nuestro actual objetivo, nos mostraría en qué medida la situación política y económica de Rusia en los años 1850-1875 pudo originar una ideología pedagógica como la de Tolstoi. Digamos sólo que, igual que en Francia en la misma época, nacía la enseñanza pública y se enfrentaba con la problemática de la elección de los métodos de enseñanza para los maestros de enseñanza primaria. Es decir que Tolstoi pertenecía a un período de titubeos y búsquedas; su dedicación a un tipo de investigación activa en pedagogía provenía sobre todo de la importancia que éste atribuía a los contenidos y modalidades de la enseñanza para el porvenir de su país. Lo que en primer término impresiona en los textos de Tolstoi y en particular en el colorido relato de "lo que ocurrió" en noviembre y diciembre de 1861 en Iasnaia-Poliana, es el aspecto cuestionador de la reflexión pedagógica de Tolstoi.

Su primer cuestionamiento se refiere a las "necesidades" del pueblo y a las de los niños o de los alumnos en general. En función de esas necesidades se debe responder a las siguientes preguntas: ¿qué escuela debemos construir "en casa", en Rusia? ¿A quién se debe instruir y cómo? A través de las respuestas a estas preguntas deberá surgir lo que Tolstoi llama el "criterio" de la pedagogía.

El pueblo -dice- aspira a la instrucción, y la clase más instruida parece dispuesta a transmitir conocimientos a la clase menos instruida. Parecería que semejante coincidencia debiera satisfacer a las dos clases, pero se produce lo contrario.

La "sociedad docente", escribe Tolstoi en "Acerca de la instrucción pública", ha planteado siempre que "la instrucción que ella poseía, en cierta forma, era el bien para cierto pueblo en cierta época"; por su parte, las teorías pedagógicas quieren "adivinar lo que el hombre necesita": en consecuencia todo se conjuga para que la escuela "no tome en cuenta las necesidades del pueblo", así como las necesidades del alumno, de su naturaleza, de sus problemas. Todo se produce como si la escuela estuviese organizada a priori para responder ya sea a los intereses de las categorías dominantes, ya sea más simplemente a los deseos de los pedagogos.

El niño no recibe respuesta a los interrogantes que la vida le plantea, sobre todo porque según la estruc-

tura policíaca de la escuela no tiene derecho a abrir la boca y debe valerse de gestos para no quebrar el silencio ni interrumpir la clase. Así es como se halla estructurada la escuela dado que el fin de la escuela estatal, establecido generalmente desde arriba, no es formar al pueblo sino conformarlo a nuestro método... Las escuelas estructuradas desde arriba y a la fuerza no se parecen al pastor que cuida al rebaño, sino al rebaño para el pastor. La escuela se halla constituida no de modo que resulte fácil a los niños el aprender, sino de modo tal que sea cómodo al maestro el enseñar. Para el maestro, las conversaciones, el movimiento, la alegría de los niños no son cómodos, las escuelas se hallan reglamentadas como establecimientos penitenciarios". (XIII- 18-19)

Una crítica de la escuela tal como era no sólo en Rusia sino también en Alemania subyace en los problemas que Tolstoi plantea. El punto clave es que el maestro se identifica a un saber, tanto a nivel de los conocimientos como de los métodos de transmisión. El hombre que se instruye es considerado como un ser "completamente sometido al maestro". Tolstoi retoma este tópico en "La Educación y la Cultura" y en "Acerca de la instrucción del pueblo":

El educador trata de rodear a su alumno de un muro impenetrable para sustraerlo a la influencia del mundo, y no permite que pase a través de la pantalla escolar más que lo que juzga útil para aquél... La vida se halla permanentemente alejada de los intereses del pedagogo. La escuela se halla totalmente rodeada por la muralla china de la sabiduría de los libros, a través de la cual sólo se deja pasar la influencia educadora de la vida al arbitrio de los educadores." (XIII, 152)

Quien enseña sabe imperturbablemente lo que se debe enseñar y cómo hacerlo, y este conocimiento no lo abreva en las necesidades del pueblo o en la experiencia, sino que ha decidido él mismo, por siempre y teóricamente, que tal cosa debe enseñarse de tal modo." (XIX, 45)

Esta crítica se refiere tanto a la enseñanza primaria y secundaria cuanto a la enseñanza superior. Las páginas que Tolstoi escribió a partir de su experiencia universitaria están llenas de humor. La Universidad, dijo, aún se halla construida sobre el dogma de la infalibilidad papal del profesor.

La instrucción que los profesores dan a los estudiantes se da de modo pontificio, misteriosamente y exigiendo la admiración de los estudiantes respecto del profesor... El hecho de que el profesor universitario deba absolutamente dictar clase se debe al dogma de la práctica universitaria en el que no creo y del que es imposible probar la necesidad... No digo que otorgando a los estudiantes el derecho de expresar sus objeciones durante las conferencias se podría mejorar la enseñanza universitaria. Pero, a mi entender, tampoco la mejora el que los estudiantes estén obligados a callarse y que los profesores tengan derecho a decir todo lo que quieren.

De esto sólo resulta que la organización de la

Universidad reposa sobre malos cimientos." (XIII, 176, 179).

El reproche fundamental que Tolstoi hace a las Universidades, es también que éstas no tienen "nada en común con las necesidades del pueblo" y que han sido instituidas "para las necesidades del gobierno y de las clases superiores" (íd. 184). Esta inadecuación de las Universidades se reproduce merced a estudiantes que se transforman en docentes en escuelas secundarias; y la pedagogía se presenta así en los hechos como una actividad consistente en "formar nuevos jóvenes semejantes a los precedentes" y no como un factor de evolución.

Tolstoi querría sustituir la tranquilidad de maestros y profesores por una suerte de duda cartesiana, a la vez metódica y metodológica.

Tolstoi ciertamente se halla "influido" -según se acostumbra decir- por Rousseau, y, más cerca de sí, por Pestalozzi y por Froebel; en consecuencia, tiene referentes sólidos en el momento en que crea la escuela de Iasnaia-Poliana. Charles Baudoin ha discernido con precisión el impacto de esas "influencias". Pero Tolstoi desconfía precisamente de la tendencia doctrinaria de los pedagogos, de las teorías "a priori". Después de haber dirigido su escuela durante un año, la práctica le plantea interrogantes para los cuales espera encontrar respuestas en Alemania, donde funcionan escuelas inspiradas en Froebel. Pero lo decepcionan tanto como las que visita en Inglaterra o en Francia (en Marsella). En ellas encuentra el mismo divorcio entre la escuela y la vida que en las escuelas rusas, la pedantería, una fe ciega en los "métodos" -que pueden ser nuevos- y sobre todo una incomprensión fundamental respecto del niño.

Luego, para Tolstoi, la actividad pedagógica debe partir de un vacío de ciencia pedagógica. Para descubrir, primero hay que investigar, experimentar, y, por lo tanto, dudar. "Casi todo lo que se ha escrito sobre las escuelas, sobre el mundo pedagógico se halla separado de la realidad por un infinito abismo" (XTV, 51). Continuador de Pestalozzi y de Froebel, reniega de ellos, como afirma Baudoin, porque lo "acabado" le repugna y porque las ideas de ambos se habían convertido en doctrina; y podemos añadir, porque aquéllas originaron una práctica que las contradice: un niño teórico e imaginario, objeto de métodos almidonados, aferrados a un pretendido saber pedagógico.

De modo que Tolstoi volvió de su viaje a Europa de 1860 persuadido de que enseñar es aceptar "enseñar sin saber qué", aceptar instruir a los demás sin saber uno mismo nada de lo que debe enseñar. Creer poder enseñar la forma de llegar a instruir a los demás según un determinado saber pedagógico es tergiversar el propio deseo de enseñar².

De lo que resulta por una parte que las necesidades del pueblo y de los alumnos no pueden ser expresadas a priori, sino que deberían poder emerger del pueblo y de los alumnos en el ámbito de la escuela; allí los niños sabrán elegir "la vía del progreso que prefieran". Por otra parte, de ello también resulta que la escuela sólo puede adoptar la

forma de un laboratorio pedagógico, de un centro de experimentación, es decir un lugar donde se pueda llevar a cabo la experiencia combinada del alumno y del docente.

Cuando la experiencia sea la base de la escuela, cuando cada escuela sea, por decir así, un laboratorio pedagógico, sólo entonces no permanecerá atrasada respecto del progreso general, y la experiencia podrá aportar bases sólidas a la ciencia de la educación." (XIII, 23.)

Admitamos finalmente esta ley que tan claramente nos dice que para saber lo que es bueno y lo que no lo es, aquel a quien se instruye debe gozar plenamente del poder de expresar su descontento o al menos de eludir la instrucción que no le satisface... La base de nuestra actividad pedagógica, es la convicción no sólo de que no sabemos, sino también de que no podemos saber en qué debe consistir la instrucción del pueblo, de que la definición de la pedagogía y su fin es imposible, inútil y perjudicial. No aceptamos toda la filosofía de la pedagogía, porque no podemos admitir la posibilidad de que un hombre sepa lo que otro hombre necesita saber. Interpretamos a la instrucción y a la educación como hechos históricos estructurados por la influencia de ciertos hombres sobre los demás, y es por ello que para nosotros la finalidad de la ciencia de la educación es sólo la búsqueda de las leyes de esta influencia de los unos sobre los otros. No sólo no otorgamos a nuestra generación el conocimiento de lo que requiere el perfeccionamiento de un hombre, no sólo no le reconocemos el derecho de saberlo, sino que creemos que si ese saber fuese patrimonio de la humanidad, ésta no sería libre de transmitirlo o no a la generación futura." (XIII, 37-38)

Estos textos hablan por sí mismos. Al pedagogo lo mueve el deseo de enseñar. Pero enseñar es, en primer término, cuestionar el objeto de ese deseo. La pedagogía sólo puede ser "verdadera" si es cuestionamiento sobre el sentido del saber que debe enseñar, del saber sobre los métodos y sobre el alumno, del saber adquirido por una generación y que ésta quiere transmitir. Por la ascesis de la duda y la aceptación del cuestionamiento, el pedagogo halla al menos una certidumbre en la que podríamos hallar un resumen del mensaje de Tolstoi: El único criterio pedagógico, es la libertad; el único método, la experiencia (XIV, 53). Si ser pedagogo es cuestionar y cuestionarse, si las necesidades del pueblo y de los alumnos sólo pueden surgir de ambos, ello implica en efecto que la única praxis pedagógica es la que se funda en la libertad. De ello se desprenden algunas consecuencias relativas a la naturaleza de la enseñanza, a la relación que se establece entre enseñante y enseñados, a la propia práctica de la libertad.

La naturaleza de la enseñanza: ¿educación y (o) instrucción?

En 1862, Tolstoi hace una distinción, que parece cuestionar posteriormente, entre la educación y la instrucción; sin embargo la intuición que quiere transmitir no cambia aún en épocas diferentes.

El problema estriba en distinguir lo que es una enseñanza fundada en la libertad de aprender, y una enseñanza que impone convicciones y obligaciones. Si llamamos "educación" a una enseñanza -sea cual fuere- que se propone formar hombres según "cierto modelo" y transmitir conocimientos determinados y "forzados", si llamamos "instrucción" al hecho de ubicar a los individuos en situación de formarse libremente, de ayudarlos a "desarrollarse libremente", resulta evidente que educación e instrucción son diametralmente opuestos. Pero no resulta menos evidente que si la educación llega a tomar la forma de "relaciones libres" entre los hombres, lo que autoriza la adquisición de una cultura no forzada sino espontánea obtenida por medio de la experiencia, la educación y la instrucción se juntan y resultan indivisibles. De hecho, la terminología de Tolstoi no siempre es idéntica; hasta llega a darle al término "instrucción" una connotación autoritaria, cuando, por ejemplo, critica la escuela "mecanizada" tradicional. No obstante el fondo de su pensamiento es evidente.

La escuela tolstoiana quiere excluir a la educación como "influencia obligatoria de una persona sobre otra con el fin de formar a un hombre que le parezca bueno", es decir como imposición de hábitos morales o de dogmas que inviten al alumno a renunciar a la libre investigación.

La educación es la tendencia que un hombre muestra de hacer de otro lo que él mismo es... La educación en tanto formación de los hombres según un cierto modelo es infecunda, ilegítima e imposible. El derecho de dar educación no existe, no lo reconozco y jamás lo reconoceré. ¿Por qué medio lo prueban Uds.? Yo nada sé, nada supongo, y Ud. reconoce y supone el nuevo derecho de un hombre a hacer de los otros lo que quiere que sean, derecho que para nosotros no existe. Prueben ese derecho, pero no por el sólo hecho de que el abuso de poder existe ya desde hace mucho. El interrogante se plantea así: un hombre ¿tiene o no el derecho de educar a los demás? Hay que decir sí o no." ("La educación y la cultura", XIII, 158-159)

La educación así entendida se identifica con una cultura por la fuerza, aunque pretenda presentarse como de derecho, pues se inmiscuye en lo que pertenece al dominio del libre desarrollo de cada uno, dado que la libre adquisición de una cultura por cada uno debe responder a su deseo. El escolar, el alumno secundario, el universitario son descriptos por Tolstoi como carecientes de "libertad de elección", sometidos a ese "derecho reconocido a un hombre o a un pequeño grupo de hombres de hacer de los demás lo que quieran". Entre las causas de ese derecho que él no reconoce, y que no reconoce ni reconocerá jamás "toda la joven generación que se alza y que en todas partes y siempre se rebela contra la educación forzada" (XIII, 158), Tolstoi cita:

el deseo de los padres de hacer de sus hijos lo que ellos mismos son o desearían ser, la religión, la "necesidad que manifiesta el gobierno de educar hombres que le sean necesarios para ciertos fines", la "necesidad de la sociedad en el sentido estricto de la palabra" (nobleza, burocracia (XIII, 162).

Por lo contrario, la escuela debe ser el lugar en el cual la instrucción se identifica a la adquisición espontánea de una cultura. La cultura, entonces, deriva de una "libre relación entre los hombres", cuya base es "por una parte la necesidad de adquirir conocimientos, y por la otra, la de transmitir lo que se ha adquirido". Y la instrucción sólo facilita esta comunicación.

Para lograrlo, Tolstoi propone la aplicación de un principio que denomina de la "no intromisión de la escuela en la formación de las creencias, de las convicciones, del carácter de aquél al que se instruye".

Esta no-intromisión se obtiene dejando al alumno la total libertad de aceptar el estudio que responde a sus exigencias, de aceptarlo en tanto sea necesario y él lo quiera, y de liberarse cuando ya no lo necesite y no lo quiera. Las conferencias públicas y los museos son los mejores modelos de las escuelas sin intromisión en la obra educativa... Para el grado de conocimientos elementales y para los más pequeños, creemos que hay varias influencias que instruyen libremente sin inmiscuirse en la educación, como lo son la enseñanza de la lecto-escritura impartida por compañeros o hermanos mayores, los juegos infantiles, los diversos espectáculos públicos, los cuadros y los libros, los cuentos y canciones, la diversidad de ocupaciones, cosas todas en fin que constituyen los ensayos de la escuela de Iasnaia-Poliana" (XIII, 202-204).

La escuela debe tener un único fin: la transmisión de saberes científicos, tratando de evitar la intromisión en el dominio moral de las convicciones, de las creencias y del carácter. La escuela no debe tratar de prever las finalidades de la ciencia, sino que, al transmitirla debe respetar la plena libertad de su aplicación. La escuela no debe observar como necesarias ni una ciencia ni una serie de ciencias, sino que debe transmitir sus conocimientos dejando a los alumnos el derecho a asimilarlos o no (id. 206).

Así, todo conduce a reducir los poderes de la escuela de modo de dejar obrar a la vida, que posee recursos que ignoramos, y al libre desarrollo de la cual nuestra intervención resulta a menudo nefasta. Se trata de intervenir lo más discretamente posible y de imaginar para los diversos niveles de enseñanza una nueva escuela, muy diferente de la de hoy.

La escuela no será quizás una escuela como hoy la entendemos, con pupitres y bancos, quizás sea un teatro, una biblioteca, un museo, una conferencia; el ciclo de las ciencias, los programas quizás sean absolutamente diferentes... ¿Y qué vamos a hacer? ¿Ya no habrá escuelas en la ciudad, ni liceos, ni cátedras de Derecho Romano? ¿En qué se transformará la humanidad? -se objeta- Y respondemos: todo eso no existirá si los alumnos no lo necesitan. Dentro de apenas cien años habrán desaparecido los establecimientos hoy existentes: escuelas, liceos, universidades, al tiempo que aparecerán las instituciones que se formarán libremente y tendrán por base la libertad de la generación que se instruya" (XII, 211-212)

Es así como Tolstoi presiente el advenimiento de una suerte de desescolarización, entendiendo por escuela "el edificio donde se instruye", así como se confundirá a la instrucción con una educación que se operará espontáneamente en todo momento, a través de la experiencia social de la vida. Todo hace pensar que para Tolstoi las "jóvenes" generaciones se hallan ante el problema de su propia y libre educación, y que la escuela, fundamentada en una cultura "que no es otra que la de la violencia", es un obstáculo para cierto desarrollo social. Se entiende entonces que si la propia educación se transforma a partir de la transformación de la escuela como lugar material de enseñanza predeterminado, llegará a confundirse con lo que caracteriza a la instrucción, es decir experiencia y libertad, según la concepción que de éstas tiene Tolstoi.

La relación pedagógica

Lo que Tolstoi sostiene acerca de la relación docente-alumno es inseparable de lo que afirma acerca de los métodos pedagógicos. El único método -dice- es la experiencia. Lo que significa muchas cosas: primeramente, como más tarde también afirmará Dewey, que el docente debe descubrir las necesidades (nosotros preferimos hablar de deseos) de los alumnos, y no imponérselos, de modo de facilitar el desarrollo de su "experiencia" personal; luego, que en la escuela-laboratorio el docente también aprende permanentemente, aumenta su propia "experiencia", y finalmente que según esta óptica cualquier método es bueno, en tanto participe del espíritu de la primacía de la experiencia. El verdadero método, en ciertos aspectos, sería entonces la negación de la magia del método.

A este respecto Tolstoi escribe:

El mejor maestro es quien siempre tiene lista la explicación de aquello que obstaculiza al alumno. Para ello, debe conocer el mayor número de métodos, tener la capacidad de inventar métodos nuevos, y, principalmente, no aplicar un solo método sino estar convencido de que cada uno tiene sus ventajas y de que el mejor sería aquél que pudiera obviar todas las dificultades que el alumno podría encontrar... El maestro debe tratar de desarrollar en sí mismo la capacidad de inventar nuevos métodos ("Acerca de la lectura y la escritura", XIII, 77/78.)

Está claro que para Tolstoi los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, de la ortografía, de la historia, que a menudo estudia en detalle, entran en el dominio de las técnicas, y que el problema fundamental es el de la actitud global del maestro, esencialmente de su actitud frente a su propia evolución. Todo método puntual es una herramienta. Tolstoi cuenta que inspeccionó una clase donde se aplicaba exactamente el "método" de Iasnaia-Poliana. El resultado fue decepcionante, porque lo que hizo el maestro fue copiar un modelo y no participar en una experiencia pedagógica creadora (id., XIII, 76).

En este contexto, Tolstoi plantea el problema de las relaciones del siguiente modo: toda instrucción sólo puede

ser examinada "como una cierta relación entre dos personas o dos grupos de personas, cuya finalidad es la instrucción", consecuentemente la cuestión es: "¿cómo se puede establecer la mejor relación entre las personas que desean aprender y las que desean enseñar?". Dicho de otro modo, "¿cuáles deben ser las mejores relaciones entre el docente y los alumnos?" ("Acerca de la instrucción del pueblo", XIV, 60).

Tolstoi ve a la instrucción como una suerte de ósmosis: el maestro y el alumno son representados como vasos comunicantes que por una ley natural tienden a alcanzar el mismo nivel. La instrucción debe ser algo así como una conversación entre dos seres humanos que se encuentran, en función de una aspiración a enseñar y de una aspiración a aprender, y "la finalidad de la pedagogía no es más que el estudio de las condiciones de concordancia de esas dos aspiraciones hacia el mismo fin común" (XIII, 39). En suma, la relación pedagógica debe ser una relación "natural", sin mediación de ningún ideal abstracto (representación arbitraria de las necesidades del alumno, de lo que debe aprender, de la "única" manera de que se produzca este aprendizaje). Esto significa en particular la eliminación de la coacción.

Nadie, creo, me negará que la mejor relación entre maestro y alumno es la relación natural y que las relaciones opuestas a lo natural se basan en la coacción.

Cuanto menos los niños aprenden coercitivamente, mejor es el método; cuanto más coercitivo es, peor es. Todos los pedagogos de la escuela adversa a la mía concuerdan en que para obtener éxito en la enseñanza, no hace falta coacción sino que se debe suscitar el interés del alumno³. La diferencia entre nosotros estriba en que aquello de que el principio de la enseñanza debe ser excitar el interés del niño se halla, entre los pedagogos de esa escuela, perdido entre propuestas acerca del progreso que contradicen ese principio; propuestas que para ellos son certeza y constituyen el objeto de sus coacciones, mientras que yo considero la excitación del interés del alumno como el mejor recurso, y consecuentemente la libertad y lo natural de la enseñanza como la condición más esencial e importante" (XIV, 60-61).

Aquí Tolstoi no sólo presiente los métodos activos, sino que advierte ya contra el peligro de una nueva coacción producida por la aplicación de esos métodos. Se trata de obtener una naturalización efectiva de las relaciones entre maestros y alumnos. Concibe la "libre elección de los alumnos de lo que les hace falta aprender y del modo de hacerlo" como articulado a la libertad del maestro de aceptar un método que pretendieran imponerle, y hasta el privilegio social que fuere. En la carta de 1904 a Bulgakov citada por Charles Baudoin, la libertad del maestro pasa por la ausencia de todo interés extrínseco a su obra. Sólo con esta condición, también los maestros expresarán su espontaneidad y se establecerán entre ellos y los alumnos los lazos más humanos y naturales, las relaciones más favorables a la ósmosis.

Para los maestros, las consecuencias de semejantes relaciones con los alumnos son las siguientes: los maestros no ven su método como el mejor y tratan de asimilarse otros; para ello se ponen en contacto con otros maestros para aprender sus métodos, luego hacen su experiencia, y, principalmente, tratan de perfeccionarse permanentemente... Para los alumnos, las consecuencias eran⁴ que aprendían de muy buen grado, que siempre pedían que el maestro dictara la clase de la tarde, en invierno, aunque ellos estaban completamente libres en clase. Para los maestros, las relaciones eran siempre amistosas, naturales, único tipo de relaciones que permiten que el maestro conozca bien a sus alumnos." (XIV, 63-64)

En "Quién debe enseñar la literatura y a quién" (XIII, 269-311), significativamente subtítulo "¿La enseñaremos nosotros a los hijos de los campesinos o los hijos de los campesinos nos la enseñarán?", Tolstoi expone detalladamente cómo practica en esta perspectiva la enseñanza de la redacción. Imagina un concurso de composición con sus alumnos. Apenas escribe algunas líneas, los niños quieren ver, se muestran descontentos respecto de ciertos detalles, y corrigen en voz alta, imaginando figuras y situaciones nuevas. De este modo, la composición, como las lecciones, se transforma en colectiva: los niños dictan, Tolstoi discute y escribe.

La libertad, criterio de la pedagogía

En definitiva, no existe más "que un solo criterio de la pedagogía: la libertad" (XIII, 37): libertad del maestro y libertad de los alumnos, indivisiblemente. En lo que hace al alumno, en quien Tolstoi se centra ante todo, ello significa, negativamente, la ausencia de toda coacción, y positivamente, el cuidado del orden en la escuela, el que se otorga al niño.

Ausencia tanto de castigos como de recompensas.

Estoy convencido de que la escuela... no tiene el derecho de recompensar y castigar; que las mejores vigilancias y administración de la escuela consisten en dejar a los alumnos la total libertad de aprender y arreglarse entre ellos como a ellos les parezca..." ("La escuela de Iasnaia-Poliana en noviembre y diciembre", XIII, 328).

Sólo la lectura del largo relato que Tolstoi hace de la experiencia de Iasnaia-Poliana puede transmitir la práctica de esta pedagogía fundamentada en el establecimiento de un orden que nace de las propias necesidades del niño, y por lo tanto es libremente aplicado por el propio niño. Desorden, quizás a los ojos de algunos, que Tolstoi llama "orden libre".

"La escuela se desarrolló libremente según los principios establecidos por maestros y alumnos. Pese a la influencia preponderante del maestro, el alumno siempre tenía derechos: de no ir a la escuela, y aún, de ir y no obedecer al maestro. El maestro tenía el derecho de no retener al alumno y la posibilidad de influir

sobre la mayoría de los alumnos y la sociedad que habitualmente forman. Cuanto más progresan los alumnos más se diversifica la enseñanza y más necesario resulta el orden. Gracias a ello, con el desarrollo normal, sin coacción, cuanto más se instruyen los alumnos más se adaptan al orden. Cuanto más sienten ellos mismos la necesidad de orden, más grande es, sobre ellos y en ese sentido, la influencia del maestro (Id., 323)

A los maestros que no se hallan familiarizados con esta pedagogía, "este desorden, mejor dicho este orden libre" puede parecer "terrible", pero sólo lo es porque "estamos habituados a un orden completamente distinto según el cual nosotros mismos fuimos educados". Pensarán quizás que ese desorden puede tener consecuencias enojosas, que nos hundiremos en alguna forma de anarquía. Y bien, en absoluto sucede. Basta que no se imponga ningún tipo de orden, para que un orden muy superior y más sólido se constituya espontáneamente.

El mismo principio de "libertad" lleva a Tolstoi a renunciar al sistema de lecciones aisladas, en fechas y horas fijas, en las cuales el niño está obligado a responder instantáneamente.

Estoy convencido por experiencia que nada es más perjudicial para el desarrollo del niño que las lecciones aisladas y las relaciones de jefe a subordinado entre el maestro y el alumno, y para mí nada resulta más desagradable que tal espectáculo. Un hombre adulto hace sufrir a un niño sin derecho alguno. El maestro sabe que cuando un alumno enrojece y se baña en transpiración ante él, está sufriendo. El propio maestro se siente molesto, la situación le resulta penosa, pero ha fijado cierta regla, la de responder individualmente, y a ella hay que habitar al alumno... (Id.402-403).

Los exámenes, ligados como están al sistema de la lección, deben ser cuestionados en profundidad.

La lección oral y los exámenes son restos de la superstición escolar de la Edad Media, y son totalmente perjudiciales y contradictorios respecto de las ideas modernas. Allí donde se introducen los exámenes (entendiendo por ello toda obligación de responder a preguntas que se formulan) aparece un nuevo objeto, completamente inútil y que exige un trabajo especial, capacidades especiales, y que se llama preparación para los exámenes o para la lección. Un alumno del liceo aprende historia, matemática y principalmente el arte de responder en los exámenes. No considero este arte como objeto útil de enseñanza... Todos los exámenes son sólo engaño, mentira y obstaculizan la enseñanza." (Id. 405-406)

Ciertamente, la razón de ser de los exámenes es apreciar los grados de conocimiento; pero las interrogaciones de exámenes son absolutamente incapaces de hacerlo. Tolstoi prefiere substituirlos por una suerte de control recíproco de los conocimientos por los propios alumnos.

Un tema más. Hemos visto que Tolstoi criticaba violentamente

la enseñanza universitaria de su época: total ausencia de consideración por las "necesidades del pueblo", separación entre profesores y estudiantes, privilegio de la palabra papal. En suma, las universidades son malas y -con gran optimismo- presiente que se transformarán radicalmente dentro de un siglo (es decir de allí... a 1962). En su proyecto de reforma de las Universidades, Tolstoi se inspira evidentemente en Iasnaia-Poliana. Por un lado, serían, como cualquier escuela, un centro de experiencia relacionado con el entorno social y cultural, entorno que constituiría la verdadera fuente de conocimientos y aprendizaje; por otra parte, en ellas se hallaría una incesante cooperación entre profesores y estudiantes. Al dictado de cursos, "simple formalidad, sólo necesaria en vistas a los exámenes" encarados "como los soldados encaran las maniobras", Tolstoi los sustituiría por círculos de estudiantes y docentes, por "charlas con los profesores"; que varios de ellos se reúnan, lean, charlen y finalmente decidan el modo de reunirse y conversar entre ellos: ésa sería la verdadera universidad" ("La educación y la cultura", XIII, passim).

Tolstoi, ¿un precursor?

En su libro "El maestro-camarada y la pedagogía libertaria" (1936, reed.1971, Máspero) J.R.Schmid ve con justeza a Tolstoi como un "gran solitario". R. Hubert, en el "Tratado de pedagogía general" le dedica algunas líneas en el marco de un capítulo consagrado a los "métodos intuitivos" de cultura moral; en su voluminosa tesis acerca de "La naturaleza y la educación" (1964. Vrim), J.Ulmann sólo le dedica una nota; el "Manual bibliográfico de las ciencias de la educación" de P. Juif y F. Dovero sólo cita el tomo XIV de las obras de Tolstoi en la parte consagrada a la educación post-escolar, siendo que Tolstoi se interesaba, bajo el nombre de "educación del pueblo", ante todo por la enseñanza elemental: se olvida a Iasnaia-Poliana...

Debiéramos hacer un inventario sistemático de las referencias a Tolstoi hechas por los pedagogos de los métodos activos, cosa que nosotros no hicimos, pero creemos que este "gran solitario" es también un gran olvidado. Sin embargo, en su momento, Iasnaia-Poliana era conocida, y, como ya se dijo, visitada no sólo por los rusos sino también por los europeos. De hecho, Tolstoi estuvo, tal como justamente subraya Baudoin, "en la entrada de casi todas las avenidas de la nueva pedagogía: sus principios conducen directamente a las nuevas escuelas". Es sorprendente que en su curso de 1902-1903 sobre la "Educación moral", E. Durkheim se halla tomado la molestia de exponer con algunos detalles la pedagogía de Tolstoi. En un capítulo consagrado a las "penalizaciones escolares" muestra la filiación entre Rousseau y Tolstoi y, aún considerando como "sorprendentes" las consecuencias que Tolstoi saca de la idea de que "la enseñanza modelo, ideal, es la que los hombres van a buscar espontáneamente en los museos, las bibliotecas, las conferencias o simplemente en el trato de los sabios" - a saber que "los niños vienen cuando quieren, aprenden lo que quieren, trabajan como quieren" - plantea

que el principio es "en sí mismo indiscutible y merece ser conservado". Este interés por Tolstoi manifestado por Durkheim muestra que en la época en que éste escribía, aquél se hallaba lejos de estar ausente de la reflexión pedagógica.

Pero, ¿en qué puede concernirnos una lectura actual de Tolstoi? ¿Será sólo una prueba de la antigüedad, del vigor y, resumiendo, de la permanencia de las ideas libertarias en pedagogía? Y ciertamente, es importante mostrar que Tolstoi ya a partir de 1860 exponía tesis que influyeron las de E. Key o de L. Gurliit, estas mismas inductoras de la experiencia que entre 1919 y 1933 tuvo a Hamburgo como centro de difusión; que la experiencia de "comunidad escolar" emprendida alrededor de los años 1910 por G. Wyneken también le debe algo; y finalmente que existe algo más que analogías entre Summerhill e Iasnaia-Poliana. Sin embargo, a nuestro entender, no es eso lo esencial. Después de todo, ¿acaso Tolstoi no tiene deudas respecto de Rousseau, así como de los pedagogos del s. XVIII -tales como Martin Planta, Wehrli, Basedow, el Padre Girard- quienes quisieron instaurar regímenes que daban a los escolares la mayor autonomía? Por no hablar de la corriente iniciada en el s. XVI por Jean Sturm... Familiarizado con los escritos de los froebelianos, es seguro que Tolstoi los conocía. En consecuencia, se inscribe en una semi-tradición al proponer el "self-government", la asunción por los alumnos de su propia disciplina, el criterio de "libertad" como clave de la acción pedagógica "nueva". En realidad, su originalidad y aquello por lo cual se sitúa -más allá de las escuelas nuevas-, en el centro de la reflexión de hoy, es la posición que adopta en relación con la problemática del saber. Tolstoi cuestiona en efecto las certezas del pedagogo en lo que hace a tres modos del saber de los que éste tradicionalmente se sitúa como el referente: el saber que se debe transmitir, el saber sobre el alumno y sus "necesidades" y el saber sobre los métodos de enseñanza.

Nada justifica, dice, que una generación pretenda trasplantar su saber sobre la generación que crece; el saber "útil" para la joven generación no se identifica necesariamente al saber construido por la generación anterior, y es por ello que no es "de derecho" en la educación. Aquí Tolstoi se opone directamente a Durkheim, en nombre de una filosofía del cambio cuyas implicaciones son políticas, en el amplio sentido del término: al querer imponer su saber a la generación "que crece", una sociedad busca formar ciudadanos idénticos, reproducir un tipo de hombres. Y no es que se trate de reconstruir el saber en cada generación, pero a esta le corresponde decir, dado que es ella quien lo sabe, qué saber le conviene retomar y continuar.

Por otra parte, Tolstoi parte de la hipótesis, inducida por la observación, de que el saber sobre las necesidades del alumno, que pretende poseer el pedagogo, es una ilusión. O bien no puede ser más que un saber falso, si parte de cualquier a priori -aunque fuese científico- en lugar de ser escucha, comprensión, ayuda cuando emergen los deseos "verdaderos" del alumno. Más que nadie en su época, Tolstoi contribuyó a la descripción del pedagogo

que para satisfacer su propia voluntad inventa las necesidades del alumno que le resultan más "cómodas". El saber sobre las necesidades del alumno reside en el alumno y en ningún otro lado, y es allí donde debe buscárselo. Este cuestionamiento del significado de cualquier saber acerca del alumno va más allá del propio Rousseau, ya que éste buscaba asegurar el ascendiente pedagógico merced al saber del maestro acerca de lo que convenía o no al alumno. Pero sobre todo, su cuestionamiento participa de una crítica política. En efecto, Tolstoi opera una marcada distinción entre lo que denomina las "necesidades del pueblo" y las necesidades de tales o cuales categorías sociales dominantes (el gobierno, la nobleza, etc.). El pedagogo, en el momento mismo en que define las "necesidades del alumno", se refiere de hecho a las necesidades que define un sistema de enseñanza relacionado con los intereses específicos de las clases a las que se educa. Por el contrario, la escuela debe acomodarse a las necesidades de las masas, que sólo ellas realmente "saben". Podemos pensar que Tolstoi no dice de qué manera concuerdan las necesidades "del alumno" y "del pueblo": pero el sentido de su hipótesis es realmente que la escuela, de allí en más, debía representar el papel de revelador de unos y otros.

Finalmente, Tolstoi cuestiona hasta la propia posibilidad de los modelos pedagógicos. La pedagogía no pertenece al ámbito de las técnicas sino al de la invención, al de la creación. En los textos arriba citados, leemos a este respecto la impaciencia de Tolstoi ante cualquier rechazo de parte del maestro de lo que pertenece al ámbito de la aventura. El criterio de libertad vale tanto para el maestro como para el alumno. Iasnaia-Poliana no pretende entonces ponerse como modelo, sino como ejemplo de un lugar donde se llevó adelante entre Tolstoi -o entre sus ayudantes- y los alumnos una suerte de aventura compartida.

Aquella triple crítica del saber no significa en absoluto la negación del saber, sino que la sede del saber no reside necesariamente allí donde creemos encontrarla. Se halla en el pueblo, en el alumno que es parte del pueblo; el saber científico, construido, es un saber muerto, hasta peligroso, si no es aceptado y deseado por las jóvenes generaciones, porque les "conviene".

Si la clave de la pedagogía tolstoiana reside allí, poco importa -desde el punto de vista de la reflexión contemporánea- que Tolstoi se contradiga (¿Cómo puede la educación religiosa obedecer al criterio de libertad? ¿Cómo el alumno puede conocer adecuadamente sus necesidades?, etc.), y aunque fundamente sus reflexiones sobre concepciones bien convencionales del desarrollo de la personalidad (el niño fundamentalmente "sano", es decir bueno; la "vida", factor de crecimiento "natural"). Es más interesante leer cómo, paradójicamente, anuncia y denuncia por preterición ciertos aspectos de los métodos activos: los anuncia en que, por ejemplo, anticipa curiosamente la escuela-laboratorio de Dewey, ve a la escuela no como una preparación a la vida, sino como la vida misma, y centra la vida escolar sobre el alumno; pero también denuncia ya lo que será el dogmatismo de esos métodos -como en nuestros días lo hará por ejemplo un Raban²- cuestionando la

pretensión del pedagogo a un saber exterior acerca del niño y sus necesidades. Podemos pensar también que Tolstoi anticipa el movimiento no-directivo de C.Rogers. Pero también aquí, al tiempo que preconiza actitudes pedagógicas que tienen analogía con la no-directividad, implícitamente advierte contra una puesta entre paréntesis de la relación del campo pedagógico con el campo institucional y político, la que hoy se reprocha a Rogers; anticipa así las preocupaciones de los críticos del rogerismo.

Estas observaciones sólo se proponen iniciar una discusión acerca del tolstoísmo pedagógico, y más generalmente de las pedagogías libertarias, en términos, menos de relación pedagógica -aunque Tolstoi acuerda a la "ósmosis" una importancia central- que de posición del maestro en relación con el saber. Tolstoi solicita al pedagogo que entre en un proceso de cuestionamiento: que se cuestione acerca de sus propias aspiraciones, acerca de sus métodos, acerca de las "verdaderas" necesidades del alumno y del pueblo; que cuestione a las instituciones y sobre todo al significado del saber para la generación emergente. Vemos así que nuestras preocupaciones y las suyas convergen, y por eso también nosotros nos cuestionamos al leerlo. Durkheim probablemente no percibía a qué se comprometía declarando "indiscutible" el principio según el cual el tipo-ideal de enseñanza es el que los hombres buscan espontáneamente en su medio de vida real, ya que este principio conduce a transformar la misión de las propias "escuelas".

Ya hemos visto que Tolstoi tenía la impresión de adelantarse a su época: sus contemporáneos -decía- difícilmente podían comprenderlo, pero él pensaba que lo harían en 1962. También pensaba que desde su época hasta esa fecha, también las escuelas y universidades se habrían transformado profundamente.

Exceso de optimismo, ciertamente, como ha mostrado la historia. Pero este fracaso de las ideas más profundas de Tolstoi lo tornan aún más actual. Desde este punto de vista es más que un "precursor" en el sentido que Baudoin daba al término en 1921, y, por supuesto, es más que un instigador. Que su actual lectura pueda enriquecer la reflexión acerca del proceso de enseñanza que se desarrolla en nuestros días, para nosotros indica que Tolstoi percibió algo fundamental, aunque no siempre haya podido expresarlo acabadamente.

Notas

¹ Por supuesto, se trata de traducciones del ruso al francés. (N. de la T.)

² "Actualmente me resulta raro recordar cuántos rodeos daba para llevar a cabo mi deseo de enseñar" (Confesiones, citado por C. Baudoin, c.c., p.32).

³ Tolstoi hace alusión a pedagogos rusos que preconizaban métodos alemanes basados en cierta práctica de las ideas de Froebel.

⁴ Se trata de lo que sucedía en Isnaia-Poliana.

⁵ C. Rabant. "La ilusión pedagógica", en el Inconsciente, oct. 68, PUF.