

# Carnet de exámenes

MANUEL CARDENAL IRACHETA

En el pasado estío de 1954 formé parte de los Tribunales de ingreso en el Bachillerato, en el Instituto Cervantes; de los exámenes de grado elemental en los Institutos de San Isidro y Cardenal Cisneros, y de los de grado superior en el de San Isidro. Tuve, pues, ocasión de acumular nuevas experiencias en esta materia, que confirmaron otras alcanzadas a través de una larga docencia. La esperanza que el actual Ministerio de Educación Nacional ha despertado en quienes conocemos a sus dirigentes me movió a redactar las notas que ofrezco al lector de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

## LA EDAD DE LOS ALUMNOS

El hecho es evidente. Los examinandos de ingreso y los de grado elemental son demasiado jóvenes. Casi todos los aspirantes a ingreso tienen escasos diez años o sólo nueve. La inmensa mayoría de los que se presentan a las pruebas del grado elemental tienen trece años. No han tenido tiempo de recibir una mediana enseñanza elemental. Yo creo que debían cursar aún en la Escuela Primaria. Su madurez mental es deficiente y, además, no han sido suficientemente adiestrados: escriben mal, con letra aún no formada; no han mecanizado aquellos tipos de saber como la morfología gramatical (las conjugaciones) o el cálculo mental propio de aquellos años juveniles. Tampoco poseen el acervo idiomático, rítmico y emotivo que nace del saber versos de memoria—¡en el país del Romancero!—, que todo niño español debiera poseer. El niño español no sabe un solo romance de memoria. En los niños de ingreso las dotes de observación no parecen haber sido despertadas. Los objetos que los rodean no existen para ellos y, cuando existen, no tienen nombre. No saben los nombres vulgares de las más vulgares cosas: las partes de una rueda, los colores de los caballos, las constelaciones, les son desconocidos. Un posterior desarrollo de esas mismas dotes de observación no se suele investigar en el tipo del examen que constituye la prueba de grado elemental, que se realiza sobre respuestas verbales, memorísticas, en el mal sentido de este vocablo, que tiene uno bueno, como luego diré.

La deficiencia que apunto tiene, pues, dos causas: una pedagogía poco ilustrada y la edad de los alumnos. La razón de la corta edad de los alumnos es a su vez doble. De una parte, la equivocada creencia en la precocidad mental de los niños y, de otra, el temor de los padres a dejarlos sin colocar en la vida. Nace este temor de una desconfianza de los

padres en las posibilidades que la sociedad de por sí pueda brindar a sus hijos, en el caso de que éstos pierdan la ayuda paternal. El padre confía en él mismo para el éxito vital de sus hijos y, en su consecuencia, tiene prisa, teme dejarlos, si desaparece del reino de los vivos, sin títulos oficiales. Y es curioso que una a su desconfianza en la sociedad una creencia, casi mágica, en el poder y eficacia de un título. Confía menos en la capacitación real, en la efectiva educación de sus hijos, que en la posesión de un título oficial, y va rápidamente a obtenerlo. El padre español vive desconfiado de la solidaridad social y confiado en el poder del título oficial. Esta actitud, a más de su hondo antiprovidencialismo, descubre una concepción sociológica, que aquí no es posible analizar pormenorizadamente, pero que, en dos palabras, podría caracterizarse diciendo: la actividad social se funda en la juridicidad de los títulos, no importa cómo se hayan adquirido. Este "no importa" sustituye una mentalidad en que se reconocía el título como dimanante de un poder socialmente irresponsable: el poder absoluto de los reyes. Los títulos, en efecto, conceden poder de ejercicio profesional, realidad que conoce el padre y de la que quiere hacer disfrutar a su hijo sea como sea. El grupo social del que el padre español se siente realmente partícipe es el grupo familiar. Más allá de él está el famoso "amiguismo". Su conducta, en general, no es social fuera de ambas dimensiones. Del amigo se exige todo; naturalmente, que apruebe al niño sea como sea, para que éste pueda, cuanto antes mejor, tener los títulos que le faculden profesionalmente.

Claro está que hemos descrito únicamente una tendencia de la sociedad española, revelada en la experiencia del examen, a través del "vicio" de presentar prematuramente a examen a los niños y, digámoslo sin rebozo, del "vicio" de las recomendaciones. Usamos la palabra "vicio" en un sentido menor, como una puerta podría estar viciada y no cerrar bien. Grandes masas de la sociedad española buscan, es innegable, la capacitación real de sus miembros, pero la existencia de un vicio es siempre un estorbo de consideración.

## EL MEMORISMO

Hubo una época en que en España se tuvo gran admiración por aquellos sujetos a quienes se calificaba de "memoriones". Se trataba, generalmente, de casos patológicos o cuasi patológicos, pero se los tenía

por portentos, cuando se los debió tener por monstruos. No sin dificultad se ha caído en la cuenta de que un hombre de talento puede no ser un *memorioso*, pero se ha venido a caer en otro error cuando se ha creído que la memoria es algo secundario. La verdad es que hay muchas clases de memoria. La mera memoria retentiva, cuando extraordinaria, puede ser patológica y no dice nada respecto a la inteligencia del memorioso. Mas en su raíz, la memoria, como retentiva, asociativa, reproductora y creadora, no puede sino ser excelente en toda persona de algún talento. Puede a una persona de talento faltarle la capacidad para retener o reproducir determinado tipo de impresiones; por ejemplo, puede ser incapaz de retener de memoria la página de un libro, pero ello no implica que no retenga y reproduzca otras muchas impresiones y que cuanto más rica sea esta capacidad, mayores posibilidades intelectuales posee.

Es indudable que la retentiva es más poderosa en la infancia y primeros años de la adolescencia, y de aquí que haya que aprovecharlos para aprender lo que de memoria—o de “coro” incluso—haya que aprender: versos, conjugaciones, vocabularios, clasificaciones botánicas, etc. Ahora bien: los exámenes demuestran—en mi experiencia, al menos—que los niños y adolescentes de nuestras escuelas no ejercitan suficientemente la memoria en el sentido indicado. En primer lugar, hay que saber cosas de memoria, y luego, es decir, inmediatamente, lo demás, lo que sea: comparar, relacionar, juzgar, lo que sea. Pero sobre un vacío de imágenes nada se puede fundar. “El pensar no es nunca sin fantasía, sin imágenes, sin retención memorística”, dijo, hace muchos siglos, Aristóteles. El que confunda la memoria con la capacidad patológica de los memoriosos se pasa de rosca al despreciar, es decir, no apreciar como es debido la retentiva. Es lamentable comprobar lo poco adiestrados que están nuestros escolares en una buena conservación de lo leído u oído, y lo aún menos capaces que son de reproducir lo aprendido o retenido.

#### INTELIGENCIA

La inteligencia no puede moverse en el vacío. La inteligencia es siempre inteligencia de algo. ¿Cómo ejercitará un muchacho su inteligencia si no tiene datos? No creo en la torpeza de los españoles, aunque cada vez compruebo más su ineducación. Cuando un muchacho español tiene datos, cuando ha sido enseñado, se mueve con soltura. Si parece torpe es por falta de ejercicio en esferas diversas de datos. El cálculo mental le es poco familiar. La concentración en diversas esferas de positividad no le ha sido nunca guiada; así un joven de catorce o quince años no ve una etimología porque no está ducho en el trabajo del pensar filológico. Hay un error vulgar que dice que sólo la matemática es abstracta. Este error entorpece la pedagogía más elemental. Todo saber se centra en un determinado campo de abstracción.

#### LOS IDIOMAS

En este melancólico recorrido del estado de nuestros escolares, visto a la luz de los exámenes, el rincón más oscuro es el de los idiomas. Aquí todo

pesimismo se exagera. El desdichado sistema de pruebas del Plan de 1938, al dejar a un régimen de utópica confianza el aprendizaje de las lenguas vivas—puesto que nunca hubo examen de ellas—, produjo de hecho el abandono de su estudio. Al cambiar con el Plan de 1953 el sistema, y exigirse una prueba de lenguas vivas en el grado elemental y en el superior, se ha patentizado lastimosamente que, en un 80 por 100, los escolares no habían estudiado dichas lenguas. Puedo afirmar que, de unos novecientos alumnos (más de 650 de grado elemental y unos 250 de grado superior) que he examinado, apenas un cinco por ciento sabían algo de francés o de inglés, y siempre en caso positivo se trataba de personas que conocían los idiomas por causas ajenas a su *currículum* de estudiante de Bachillerato: habían tenido mademoiselle o nurse en casa, habían vivido en Francia o Inglaterra. Esta situación parece que clama al cielo. O toda la docencia—privada y oficial—se declara incapaz de transmitir el conocimiento de las lenguas modernas, o pone empeño en que el espectáculo pasado no se repita. Sería injusto cargar la culpa a los niños españoles, cuando los hoteles están llenos de intérpretes españoles que han aprendido particularmente las lenguas que poseen. Nada se dice aquí contra los beneméritos profesores que luchan hace años por corregir este estado de cosas y que en sus clases desarrollan una labor extraordinariamente fructífera.

Pero el hecho efectivo es indudable. De tal modo es así, que corre la leyenda de que el español no es apto para las lenguas vivas.

#### EL LATÍN

Dice un amigo mío que el Latín se acaba en los Pirineos. No obstante, ahí está la Iglesia española enseñándolo no sé si bien o mal. ¿Por qué nuestros estudiantes no logran dar con el sentido de la más sencilla frase? *Romani gerebant pilum*, y tradujo uno: “a los romanos les crecía el pelo”. *Et sic de coeteris*. Sería el cuento de nunca acabar. El sonrojo se convierte en cólera y la pluma se niega a rasguear sobre el papel.

#### LOS LIBROS

Oyendo con doblada atención y con doble intención a los niños en sus exámenes, se percibe con qué tipo de libros se han preparado. La perogrullada de que hay libros buenos y libros malos se impone, pero ya Unamuno amonestó sobre la necesidad de repetir las perogrulladas, precisamente porque lo son y corren peligro de ser pasadas por alto. Los niños, al examinarse de Historia y de Literatura—materia que me interesa personalmente—, dejan ver que han estudiado con libros sin ideas. El niño no tiene, porque no lo ha aprendido, naturalmente, nunca un esquema válido para entender una realidad, histórica o literaria. Sabe fechas, nombres e insignificantes anécdotas de tipo erudito, en el mejor de los casos. Pero jamás puede entender una época histórica o darse cuenta de lo que es un estilo literario. Tampoco entiende un texto, porque no sabe: a) gramática; b) lógica;

c) retórica. La retórica resucita hoy bajo capa de estilística, etc. Pero todo esto no ha llegado a los libros de estudio llamados textos. Y no ha llegado ni la más elemental Filosofía de la Historia, ni la más elemental Sociología, nada. Los textos, en su inmensa mayoría, son centones de hechos. El más pobre positivismo reina en ellos.

#### LA LENGUA MATERNA

Ningún cristiano, y menos si es católico, puede objetar a la ecumenicidad de la cultura, pero el grupo nacional es una realidad vigente en el mundo y en él vivimos y nos educamos. En el grupo nacional nada hay más real que la lengua. En la lengua va el espíritu de la nación, su tradición y también sus posibilidades de expresión científica y artística. Los extranjerismos entran con derecho en un grupo nacional en que la lengua ha perdido su flexibilidad por desuso o mal uso: por ignorancia. Criarse en una lengua, y medio pensar luego, al educarnos, en otra es de malas consecuencias. Aboca a confusiones, cuando menos. No hay que esforzarse mucho para ver que es fundamental, para nosotros, el estudio del castellano. Pues bien: no se examina con orden y buen sentido de castellano a los graduandos. Se los examina de "rollos" histórico-literarios, pero no de textos de la lengua, a pesar de que en este aspecto los cuestionarios oficiales son excelentes y debían guiar a los preparadores y a los examinadores, y de que ya hay libros recomendables escritos sobre la materia. Pero es una tradición pedagógica que no existe en España. No se enseña el castellano. Los niños —insisto— no saben un verso de memoria, no saben discurrir sobre las palabras, carecen de vocabulario y de posibilidad de jugar con él, hallando nuevos tér-

minos, saboreando las nuevas combinaciones de palabras, etc., etc. Materia es ésta para nunca acabar. Nuestros clásicos se vuelven aburridos, porque no los entendemos en sus expresiones; lo español queda en retórica obsesiva, porque no lo sentimos de veras. Nos cuesta trabajo entender un idioma extranjero porque no tenemos términos propios a qué traducirlo. Vivimos en una Babel de quinta clase y viviremos en ella si Dios no lo remedia con su infinito Poder.

#### DISPERSIÓN

No creo que tenga buen remedio. Un niño que estudia el Bachillerato con el plan actual tiene, necesariamente, que dispersar su atención: Educación física, Educación política, Religión, Ciencias, Letras, Música, aun dados en pequeños tragos, son mucho. El clásico *non multum* padece violencia y el espectáculo del examen es doloroso: el niño va de un profesor a otro, del Latín a la Química, de la Química a las Ciencias Naturales, de aquí a la Religión... Es un verdadero fogueo que algunos resisten con extraordinaria vitalidad, es cierto, y los exámenes van de prisa, ¡cómo no si han de multiplicarse las preguntas y los alumnos son innumerables!

Mis notas de examinador no son de color de rosa. Creo, sin embargo, que queda firme, y ésta es nuestra gran esperanza, la confianza en la raza. El español no es torpe de su natural. Existe, por otra parte, tal necesidad de una auténtica segunda enseñanza, que se impondrá socialmente, y el propósito en las altas esferas de hacer mejorar lo que puede mejorarse. Tal vez, además, haya algunos hombres de buena voluntad dispuestos a cooperar en la empresa. Empresa llena de dificultades.

## Un Bachillerato en la Universidad

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO

No siempre es fácil establecer una línea demarcatoria neta entre Bachillerato y Universidad. Al fin y al cabo el Bachillerato nació como una propedéutica para la Universidad, dentro de la Universidad; y hoy día, dentro de las Enseñanzas Medias, es la que prepara no como finalidad en sí, sino con vistas a la Enseñanza Superior. Su única caracterización esencial es la de su funcionalidad, en cuanto que la Universidad se ha desentendido progresivamente del adolescente en las primeras etapas de inmadurez, pero exigiéndole, para admitirle en su seno, un determinado tipo de preparación.

Esta funcionalidad del Bachillerato es lo que ha-

bitualmente se traduce por la formación cultural; hoy se pretende que el Bachillerato dé a los adolescentes unos conocimientos básicos generales que le lleven a formarse una concepción de la vida y de la cultura, la cual le permita vivir como persona, en su sentido pleno. Esto, en los inicios históricos de la Universidad, era la Universidad misma quien lo intentaba y lo lograba, dado el estado de la cultura, mientras que en nuestro siglo ni siquiera ya se está muy seguro de lograrlo en el Bachillerato, pues los conocimientos básicos generales se han extendido de tal manera que la más generosa economía de la enseñanza se ve obligada a reconocer la impotencia del ado-