

estudios

La iniciativa y la necesidad de orientación en los estudiantes universitarios (*)

I. MOTIVACIÓN DEL TEMA: UNA PARADOJA.

Mi experiencia universitaria, especialmente en estos últimos años, me ha ofrecido una situación aparentemente paradójica en cuanto al arrojo y a la menesterosidad que, a un tiempo mismo, los estudiantes muestran, por lo que he creído oportuno traer aquí esta situación, real a mi parecer, como tema de reflexión, que nos congrege en su torno unos minutos y que permita la comunicación sobre él, ya que es la capacidad de comunicación espiritual uno de los caracteres más propios de la persona humana.

Me propongo hacer algunas observaciones, sin ningún carácter dogmático, y por tanto abiertas a toda discusión; observaciones que procuraré hacer fríamente, objetivamente, por lo cual no constituyen censura ni alabanza para profesores o alumnos, sino registro del hecho vivo que tratamos de analizar.

Límite mi exposición a la iniciativa en los estudios, y considero fuera de ella todo lo que pueda referirse a la intervención de los estudiantes en la organización y gobierno de la Universidad.

Por una parte, los estudiantes desean intervenir en clase, practicar eso que se suelen llamar métodos activos de enseñanza, desenvolver algún trabajo preparado, no dejarse pasivamente "tomar la lección", y plantear cuestiones y dificultades en la clase con la discusión consiguiente.

Por otra parte, los alumnos en sus consultas y conversaciones particulares con el profesor se declaran frecuentemente desorientados: desorientados en lo que atañe a su labor universitaria (forma de estudiar, redacción de apuntes, manejo de textos y de bibliografía en general) y, si cabe, más desorientados en lo que atañe a la dirección de su vida, a su proyección profesional futura y a su dedicación intelectual, sin contar que en esta llamada a la orientación en la vida se incluye realmente la concepción de la vida humana misma, la situación del hombre en el mundo y especialmente en el mundo actual, así como el sistema de valores que pueden servirnos de criterio y guía. Es decir, se trata de una menesterosidad casi total, de una necesidad de aliento e infusión de confianza, que revelan la inseguridad actual del hom-

bre en el mundo, exageradamente subrayada por algunas "filosofías", pero que se basa en una situación realmente dada. En ocasiones parece que el anhelo del estudiante es transformar en creadoras las palabras de aliento y orientación, de modo que se le diese ya realizado lo que sólo puede realizarse por la propia labor. Esta especie de entrega a la magia verbal y a la desconfianza o huida del esfuerzo propio revelan, a su vez, un suelo movedizo, en el que arraigan con dificultad la fe y la esperanza, y un temor al azar, el dios de faz desconocida, al pensar en lo vano de nuestro esfuerzo cuando las catástrofes cósmicas y humanas, que fácilmente lo anulan, son la última instancia.

Lo que acabo de señalar —afán de intromisión activa y audacia en el lanzamiento, y, por otro lado, desorientación e inseguridad— coexiste en los mismos estudiantes. Se advierte en seguida que no recaen sobre lo mismo, por lo cual el contraste o paradoja de que hablé desaparecen. Pero si se confiesa la falta de preparación y orientación, en general, es muy difícil lograr una intervención activa eficaz, sea en la clase, sea en la orientación y fijación de los planes de estudios o en cualquier otro aspecto parcial, que siempre caería bajo aquella generalidad negativa. Así, pues, los dos aspectos se ligan y el contraste entre la doble actitud subsiste. Esto no quiere decir que se reduzca al estudiante a la pasividad y que no se le consulte sobre sus propios estudios; lo que es difícil es que, si se da esa desorientación general, decidan con acierto. Su papel no es decidir; mas sobre todo esto y sobre la situación receptiva correspondiente a las edades de escolaridad universitaria y a los resortes que, no obstante, impulsan a la intervención hemos de hablar más adelante.

Pero antes de entrar en el análisis más detallado de ambas actitudes, deseo aclarar que mi experiencia, aunque fundada especialmente en el trato con mis alumnos, no se reduce a mi cátedra y a mi Universidad. He hablado con alumnos de otras Universidades, especialmente con antiguos discípulos míos que han pasado a pensar una sección en Universidad distinta, y he recibido de los postgraduados las mismas confesiones de desorientación. Es más: los postgraduados, enfrentados ya plenamente con la vida, este sentimiento se hace no sólo más agudo, sino también más angustiosos.

Acaso dependan estas experiencias de la peculiar índole de mi disciplina. Hay materias que se prestan poco a la comunicación cordial o al planteamiento de problemas psicológicos o existenciales, mientras que la filosofía se presta especialmente a ello. Pero creo que casi todos mis compañeros pueden tener experiencias semejantes por lo que se refiere aquellos alumnos que trabajan en su especialidad y desean orientarse y abrirse paso en ella.

Lo que ahora parece oportuno, puesto que se brinda la ocasión, es contrastar mis experiencias con las ajenas y no sólo con las del profesorado, sino muy particularmente con las de los propios estudiantes, para precisar o aclarar lo que sea necesario y para lograr, en lo posible, algunas conclusiones que permitan actuar eficazmente.

(*) El contenido de este trabajo fue presentado por el autor a las jornadas del III Curso de Verano, organizado por el SEU, del 1 al 14 de agosto de 1960, en el ámbito de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Palacio de la Magdalena, de Santander.

II. LA INICIATIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA CLASE.

Por lo que respecta a la intervención activa, voy a distinguir dos apartados: el primero se refiere a la intervención en clase; el segundo, a la iniciativa estudiantil por lo que hace a planes de estudios o a la elección de disciplinas.

En cuanto a la intervención de los alumnos en clase, caben las fórmulas siguientes:

1. Preguntas en medio de la explicación del profesor, en forma de dificultades, aclaraciones o ampliaciones, o bien con el deseo de exponer una sugerencia o una opinión propia.

2. Las mismas preguntas, trasladadas al final de la clase, en número limitado y durante un tiempo fijado previamente.

3. Exposición de un tema concreto en días señalados, durante un tiempo máximo dado. O bien, un comentario de texto en la misma forma. En ambos casos puede convenirse la intervención de los compañeros o no, bajo la dirección del profesor.

4. Diálogo permanente, esto es, desenvolver siempre la clase en forma de diálogo, pudiendo establecerse el diálogo entre el profesor y los alumnos solamente, o también entre estos mismos.

5. Iniciativas de los alumnos, previo acuerdo entre ellos, que no se refieren a temas de clase, sino a la detención o exposición de ciertas partes del programa y aligeramiento o supresión de otras.

Convendrá considerar las ventajas e inconvenientes que estas formas presentan. No quiere decirse que no haya otras formas posibles; me he limitado a señalar las que conozco o me han sido propuestas.

De las dos primeras formas, que son dos variantes de una misma, sin duda es la variante primera —de preguntas inmediatas— la más vivaz, pero presenta no pocos inconvenientes. Veamos algunos:

- a) Interrumpe la explicación, introduciendo frecuentemente cuestiones accesorias o marginales, o bien planteando cuestiones que requieren la larga explicación y que, de atenderlas, desvían el tema de la lección a otro distinto.

- b) Se presta a la improvisación ocurrente, al planteamiento singular y personal de las cuestiones, en planos no filosóficos, a la interrupción por simple diversión.

- c) Estimula la vanidad, pues hay quien pregunta por lucirse mostrando que está enterado de aquello o de otra cosa— es lo mismo—, o bien que es capaz de dar una solución personal, que suele reducirse al descubrimiento de mediterráneos.

- d) Desorganiza la clase, sobre todo si se permite contrarreplicar a los compañeros de clase, dada la efervescencia emotiva de los alumnos españoles.

Algunos de estos inconvenientes —no todos— desaparecen en la variante segunda. Aun así, no es fácil evitar que se presenten cuestiones inútiles o marginales, o que se planteen temas nuevos, cuyo desarrollo alteraría el orden del curso, si se hace fuera de lugar. Pero es fácil limitarse a contestar lo pertinente y señalar el lugar del tema importante, planteado alteradamente, prometiendo tratarlo en su día.

Como en este sistema, cuando al alumno se le ocurre, una cuestión, tiene que anotarla y esperar, como

en cualquier congreso o coloquio científico, este solo freno elimina los exabruptos y las cuestiones anticipadas, que, por impaciencia, se plantean sin esperar el desarrollo completo del tema.

Una modalidad aún más perfecta puede ser la de plantear la cuestión no al final de cada clase, sino al terminar la explicación de un tema completo, que puede durar varios días. Mejor aún, si los alumnos se acostumbran a plantear las preguntas por escrito.

En cuanto al diálogo entre los alumnos, en clase general, no lo veo conveniente, a no ser de forma muy restringida. En cambio, me parece necesario en los seminarios. Aquí es donde la iniciativa de los alumnos puede encontrar más amplitud, pues se trata ya de estudiantes de una sección determinada, o, si se trata de cursos comunes o de Facultades no divididas en secciones, lo natural es que acudan al seminario sólo los alumnos que se vayan a dedicar a la correspondiente disciplina o que tengan a ella especial afición. Esto supone una mayor preparación y, por lo tanto, la posibilidad de hacer siempre preguntas con sentido. Además, el número reducido de los asistentes a un seminario permite controlar las discusiones y encauzarlas positivamente, ya que suelen presentar casi siempre un tono crítico y negativo. Por supuesto, estos diálogos no deben ser la única ni siquiera la principal tarea de un seminario, pero caben y encajan perfectamente en ellos.

Tanto en ellos como en la clase, cuando el profesor rechaza una cuestión por inadecuada, conviene que explique la razón de ello para que no parezca rehuir las contestaciones.

Aquí vienen a cuento las razones psicológicas de la intervención de los alumnos, de que he pretendido hablar. Sin duda, hay razones para admitir la intervención, pero el impulso de raíz subconsciente que mueve a los alumnos es el aburrimiento y la movilidad emotiva. Seguir disciplinadamente un tema, supone un esfuerzo de atención, una contención a la movilidad que por carácter de edad suelen darse, una disciplina mental, en suma. Esto resulta más penoso y menos divertido que la variedad del diálogo provocado, y más si es improvisado como en la primera variante. Hay que conceder un escape a estos impulsos; pero no nos engañemos: no es frecuente un desinteresado afán científico el que mueve a preguntar; no es un motivo, sino un móvil, con el carácter ciego y exigente de los móviles. Es posible que el alumno mismo no lo sienta así, pues es frecuente que busquemos razonables motivos para justificar los irracionales móviles, pero era preciso dejar al descubierto esa oscura raíz para que no nos engañemos. Se pregunta frecuentemente por una necesidad temperamental de expresión y movimiento y no por razones científicas. No es que éstas queden por completo excluidas, pero el impulso cuenta más y, por eso, las preguntas son muchas veces impertinentes o extravagantes.

Ahora bien, educarse en una rigurosa disciplina científica, someterse al aburrimiento aparente hasta convertirlo en lugar de viva meditación, es uno de los hábitos que el estudioso debe adquirir. Una experiencia universitaria insustituible, y que diferenciará al disciplinado del autodidacta-indisciplinado, fre-

cuentemente extravagando por su campo de saber y expuesto siempre a creerse descubridor de lo descubierto.

Esta sumisión a una disciplina, este sacar savia de lo aparentemente seco, juntamente con la insustituible tarea personal, el trabajo y la resolución propios, son absolutamente necesarios para desenvolverse en el campo científico, y se suele notar tanto en una como en otra cosa ciertos fallos entre los estudiantes actuales.

De lo dicho se desprende que la cuarta posibilidad, al comienzo señalada —el diálogo permanente— no es, para mí, admisible sino en el reducido círculo de los seminarios, y no como tarea única.

Quedan las posibilidades 3.^a y 5.^a: es decir, la exposición de los temas por los alumnos y la iniciativa fuera de la clase propiamente dicha en las preguntas sobre el desarrollo de los programas.

Por lo que se refiere a la exposición de temas, en clase numerosa debe reservarse a los alumnos que voluntariamente deseen intervenir y demuestren capacidad para ello. Lo preferible es que hagan un trabajo y que lo expongan resumidamente en clase, cuando el profesor crea que el trabajo merece la pena. La intervención de los alumnos mediocres quita tiempo y aburre a los compañeros, que prefieren que el profesor explique a que lo haga malamente quien no está preparado para ello. Ni todos la desean, ni habrá tiempo en el curso. En cambio en los seminarios deben intervenir todos los que forman parte de ellos.

Finalmente, los alumnos pueden proponer que se expliquen más extensamente algunas partes del programa, o que se aligeren o supriman otras, por considerar que pueden prepararlas en manuales o en otros textos fuera de clase.

En principio, no veo inconveniente en atender a estas propuestas, dentro de lo posible y de lo razonable. Pero requieren una condición previa: que la clase entera, o casi su totalidad, esté de acuerdo. No es fácil lograrlo, y en caso de desacuerdo es preferible explicar el programa completo y en el orden preestablecido. Siempre cabe hacer un cursillo especial sobre un tema o un filósofo, y en mi disciplina en los cursos comunes, correspondiendo respectivamente a los *Fundamentos* y a la *Historia*, que permita un nivel universitario de exposición. Este problema, en realidad, sólo se plantea en los cursos comunes, ya que en la especialidad el nivel universitario es obligado y puede mantenerse sin más dificultad que la que imponga el nivel medio de cada curso y el cuestionario que el profesor se proponga desenvolver en el marco general de su disciplina.

III. LA INICIATIVA EN LOS PLANES DE ESTUDIO.

Otra cosa, ya muy diferente, es la iniciativa de los estudiantes en el cuadro de disciplina que deben cursarse, en la dosificación del tiempo que ha de consagrarse, en la posibilidad de elegir las disciplinas adecuadas a los estudios en que pretendan especializarse: En todo lo que se refiere, en suma, a los planes de estudios.

La intervención en los planes de estudio requiere conocimientos, madurez y objetividad.

Ahora bien, estos tres requisitos no se dan, desde luego, en los alumnos de los primeros cursos, y no en todos los de los últimos. Por lo común, cada uno tiende a reflejar su experiencia personal, con todo lo que tiene de limitada y subjetiva. Es muy fácil, por consiguiente, que las opiniones sean muy diversas, casi tantas como opinantes, dada la tendencia a singularizarse propia de esta edad. Pero ya hemos dicho que se requiere una gran dosis de objetividad y madurez en la estructuración de los planes de estudio. Parece, pues, que las opiniones subjetivas e inmaduras de los estudiantes no nos pueden ayudar mucho en esta tarea.

Sin embargo, a mí me parece muy importante recoger esas anárquicas opiniones, clasificarlas, fijarse en lo que en ellas haya de común, decantar las más acertadas sugerencias, aunque éstas se den en un solo opinante, pues la opinión de la mayoría no es ley, ni frecuentemente suele ser la más acertada. De la mayoría interesa lo que advierta en general como defectos y los deseos más comunes, pues éstos responden a una situación que debe ser tenida en cuenta.

Mas esta solución y decantación exige un cauce, y también un duro trabajo. La intervención y todas las iniciativas deben ser encauzadas para llegar en forma de propuestas razonadas a las autoridades académicas. El órgano encauzador puede serlo, naturalmente, el SEU, que tiene acceso a las Juntas de Gobierno de la Universidad y a las Juntas de Facultades. En la I Reunión del SEU de las Facultades de Filosofía y Letras, en 1959, se trataron ya estas cuestiones. Pero la tarea debe seguir y recoger la opinión de todos los estudiantes.

El trabajo, a mi modo de ver, presenta tres fases principales. La primera es la exploración de la opinión estudiantil, que puede hacerse mediante cuestionarios bien meditados, en la forma que se hace cualquier encuesta sociológica, pero incluyendo un apartado para alguna opinión u opiniones que no estén incluidas en el cuestionario dado. Esto permitiría apreciar qué cuestiones habían sido olvidadas, que deben ser incluidas, si por su importancia o por encontrarse en varias respuestas, indican una preocupación común.

De lo que acabamos de decir se desprende que acaso había que considerar como provisional el primer cuestionario dado y, en el caso de que surgieran muchas cuestiones o algunas muy importantes que no se hubieran dado en el primero, dar un segundo cuestionario, cuyas contestaciones serían las que habrían de ser tenidas en cuenta en caso de decidirse a reformar los planes de estudio.

Una segunda fase sería de organización y clasificación de todo este material. A ello me refería antes, al hablar de un "duro trabajo". La tarea no sólo es larga, sino difícil, si se considera que las contestaciones pueden ser muy diversas y conviene agruparlas en el menor número posible de grupos para su elaboración definitiva. Hay, pues, que encontrar conceptos abarcadores lo más amplios que se pueda, lo que requiere al frente de los equipos ordenadores o personas que se puedan considerar como "inteligencias globales" o sintetizadoras en el sentido que da

a esa expresión el test de Rorschach. El trabajo en equipo es, desde luego, indispensable en todas las tareas.

Una tercera fase será la elaboración de propuestas, que serán naturalmente tantas como Facultades y Secciones de Facultad. Estas propuestas, realizadas en ámbito nacional, son las que han de llevar los representantes del SEU en las Facultades a todas las de España. Una vez que las Facultades las estudien, los Decanos las enviarán a los Rectores de cada Universidad añadiendo las observaciones que la Junta haya estimado oportunas. Bien entendido: estas observaciones no deben intercalarse entre las presentadas, ni modificar éstas. La propuesta estudiantil debe llegar a los Rectores y luego a la Dirección General sin modificaciones en su cuerpo propio, pero sí con contrapropuestas, observaciones críticas o complementaciones, todas aparte, y que provienen del campo profesional.

Este respeto a la integridad de las propuestas estudiantiles obedece a la necesidad de conocer el verdadero estado de opinión, la situación real de los estudiantes frente a los planes establecidos. Se podrá juzgar que la situación real es buena o mala, pero ante todo hay que conocerla tal y como verdaderamente es, tanto si se acepta y se actúa conforme a ella como si se pretende modificarla mediante una acción adecuada sobre los estudiantes.

Las contrapropuestas o críticas que el profesorado formule permitirán también conocer la opinión de este otro sector. Por supuesto, el profesorado puede formular propuestas de planes, con independencia de su contribución a la iniciativa de los estudiantes. No he creído necesario decir esto, puesto que ya se hace.

Las propuestas estudiantiles y las observaciones profesoras pasarán, como decía, al Rectorado, y cada Rector las llevará a la Junta de Gobierno de su Universidad, donde el Jefe del Distrito del SEU tendrá también las propuestas estudiantiles para las diversas Facultades.

He dicho antes que las propuestas han de ser de ámbito nacional. Quiero decir que no se deben elaborar en los Distritos Universitarios. Entiendo que la encuesta debe ser nacional y sus resultados centralizados para ordenarlos y clasificarlos en conjunto, pues si no cada Distrito podrá dar una clasificación diferente. Sobre este conjunto se deben elaborar las propuestas, de modo que todos los Distritos Universitarios tendrán las mismas propuestas; lo que diferirá según las observaciones profesionales. Es en la Dirección General de Enseñanza Universitaria donde éstas podrán ser contrastadas y organizadas a su vez, lo que apunta a un equipo de trabajo dentro de dicha Dirección General.

Es posible que las propuestas de los estudiantes sean demasiado actuales, es decir, estén demasiado centradas en sus problemas y preocupaciones del momento, sin perspectiva histórica. Esto debe ser recogido, y probablemente lo será, en las apostillas del profesorado o en la elaboración ulterior de donde han de salir los planes, dictados por la Dirección General de Enseñanza Universitaria.

Todo esto en el supuesto, claro está, de una conveniente revisión de planes de estudio. Sin duda, el

trabajo es largo, pero es la única garantía contra planes llovidos del cielo, que no tengan en cuenta la realidad docente actual y las necesidades del tiempo inmediato. Sin un estudio previo de esta índole y extensión no se debe cambiar nada, de no ser en caso patente de urgencia. Los planes elaborados sobre esta base podrán tener una estabilidad mayor, dentro de las previsiones humanas y de las naturales variaciones que impone el avance de los conocimientos.

IV. LA INICIATIVA EN LA ELECCIÓN DE MATERIAS DE ESTUDIO.

Otra cuestión en la que cabe la iniciativa estudiantil es en la ordenación de su propio plan de estudios, lo que supone opción entre diversas materias.

No en todas las Facultades se ha planteado esta cuestión. En España lo más frecuente sigue siendo el plan rígido, al que el estudiante debe someterse sin opción posible. Acaso en algunas Facultades esto sea lo más conveniente; son los profesores y alumnos de cada una los llamados a opinar sobre ello. Pero en mi Facultad de Filosofía y Letras hace tiempo que surgió la necesidad de una flexibilidad mayor, ya que podían intentarse muy varias especializaciones, a la vista de las cuales solamente se podía decidir el conjunto de disciplinas cuyo estudio conduciría a una mejor preparación. La complejidad de Secciones y el añadido de otras nuevas, pone esto de manifiesto, ya que confirman la necesidad de dividir los estudios de nuestra Facultad en grupos diversos, pues no se puede abarcar su conjunto sino en muchas especializaciones.

Como el campo abarcado por los conocimientos humanos se amplía constantemente, es presumible que este problema se vaya presentando también en otras Facultades, por lo que pasa a ser un problema general y no privativo de una Facultad. Por eso lo traigo aquí, y porque en las opciones de las asignaturas se da un margen de opción a los estudiantes.

Ahora bien, el modo de resolverlo y la latitud de las opciones ha sido muy vario. Desde permitir la fabricación de un plan particular, debidamente razonado, hasta dejar sólo un pequeño margen de opción entre dos a tres asignaturas. El ensayo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, bajo el decanato de García Morente, tuvo gran amplitud, y es parecido al plan francés. Desde entonces se han ensayado formas diversas, más o menos rígidas o flexibles, se han establecido "modalidades" dentro de una Sección y los diversos intentos, a mi juicio, han mostrado la conveniencia de que el estudiante no sea completamente pasivo, sino que se plantee el problema de la opción y se pregunte qué quiere estudiar. Como nos ha dicho, en un informe para la Junta, el Decano de nuestra Facultad, "el hacer que el alumno se plantee por primera vez el problema de lo que va a estudiar, es ya un éxito del plan".

No es mi propósito ahora ocuparme de estos planes, pues sólo trato de ello en cuanto se liga a la pasividad e iniciativa del estudiante. La I Reunión del SEU de las Facultades de Filosofía y Letras, a que antes aludí, trató también estas cuestiones, y se decidía por la iniciativa, incluso con amplitud que para algunas Facultades resulta acaso prematura.

Pero, desde luego, creo que hay que sacudir pronto la entrega pasiva a programas y textos dados, que presentan los estudios como un conjunto de obstáculos para alcanzar un título y no como un afán de satisfacer una legítima ansia de saber. Para el estudiante que sólo desee aprobar es más cómodo que le den todo hecho; pero para el estudiante que desee saber, y saber determinadas cosas concretas, es mucho mejor que desarrolle sus propias iniciativas; éste es el verdadero estudiante, el que cumple su función de tal.

Pero aquí, como en el caso anterior, hay que prevenir la dispersión o la arbitrariedad; esto es, hay que encauzar la iniciativa estudiantil. Para esto existe el catedrático tutor. Su orientación evitará los peligros señalados. Además, el tutor puede presentar a las Juntas de Facultad los planes razonados de los alumnos que tutela, y la Junta, oído el tutor, aprobará los planes o pedirá alguna reforma o revisión de ellos. Para no demorar la aprobación, el Decano debe estar facultado para la aprobación de los planes en cuanto se adaptan a lo acordado.

Aunque estas opciones se plantean principalmente en las Secciones, creo que deben plantearse también en los cursos comunes, pues éstos han crecido desmesuradamente y es difícil estudiar todas las materias que se piden, a un nivel verdaderamente universitario. Podrían estudiarse a este nivel cuatro materias fundamentales, por ejemplo, y elegir otras dos complementarias. Podría también permitirse la opción sólo en segundo curso, que es el más recargado, entre las materias que son una continuación o duplicado del primer curso, eligiendo sólo una o dos de ellas. Es una cuestión que aquí no se decide, sino que se plantea.

Lo que interesa directamente es si los alumnos son dignos de la confianza que supone dejar a su elección sus propios estudios facultativos, y esto en dos sentidos: si están capacitados para elegir y si las elecciones son de buena fe y por motivos legítimos.

Por lo que respecta a las Secciones, mi experiencia me ha mostrado que los alumnos eligen lo que más les gusta o lo que más se les aproxima, si sus posibilidades no les permiten otra cosa. Me refiero a las Secciones que por darse sólo en dos o tres Universidades no son asequibles a todos. Lo interesante aquí es que la elección no esté determinada por la mayor o menor facilidad para aprobar, como se ha objetado a veces. Si así fuese, más valdría suprimir la Facultad. Afortunadamente yo he comprobado que no es éste el motivo, sino muy excepcionalmente. Los alumnos sin vocación no suelen pasar de los cursos comunes, o pasan pocos.

En cuanto a la capacidad, creo que se da la suficiente al elegir las Secciones, siempre que ello se haga con el asesoramiento de un tutor, que debe actuar ya, por consiguiente, en segundo curso, pues he comprobado también que los alumnos eligen, a veces, sin estar suficientemente informados. Esto es lo que falta para capacitarlos.

Más espinosa es la cuestión de la capacidad en los cursos comunes. En el primero, en efecto, sólo se da excepcionalmente. En cambio, en el segundo, con un previo asesoramiento de los profesores, creo que ya

es lo suficiente para dejar a su iniciativa, encauzada, la elección entre las materias duplicadas a que antes se aludió o en otra forma en que la opción puede presentarse.

He tratado el problema refiriéndome a la Facultad que conozco, pero, como dije, creo que puede extenderse a otras Facultades, especialmente a la de Ciencias, y, con el tiempo, posiblemente a todas.

V. LA ORIENTACIÓN EN EL TRABAJO CIENTÍFICO Y LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

Es muy natural que el estudiante que llega a la Universidad necesita que le ayuden en sus trabajos y es una obligación del profesor proporcionarle esta ayuda. En los primeros cursos es donde esta necesidad es mayor. El profesor universitario tiene la impresión de que es mayor de lo que debiera ser, dada la existencia de un curso preuniversitario que hasta la fecha no parece haber conseguido preparar para la tarea universitaria. Esta preparación, en realidad, no puede comprobarse en un examen: se hará patente en la labor diaria del primer curso.

Los alumnos confiesen de buen grado —creo que algunos incluso exagerando su falta de preparación—. Al principio, el afán de la mayoría es encontrar un libro de texto que aprenderse y repetir. Si no lo encuentran se refugian en los apuntes; el caso es repetir algo. Sin duda, es propio de la edad de los estudiantes de los primeros cursos ser principalmente receptivo. Esto no es un defecto, sino lo psicológicamente natural. Pero esta natural pasividad ha llegado a ese momento en que hay que pasar a la determinación propia, a la iniciativa personal. En algunos estudiantes se da, desde luego; otros la van adquiriendo y manifestando normalmente. Pero casi siempre se encuentra un número resistente, que descansa en la primera receptividad. Acaso esta actitud está favorecida por algún profesor al que le complace demasiado la fidelidad a sus explicaciones o a sus ideas.

Si el alumno se convence de que se encuentra en clase donde se tolera, y aun se estimula, su intervención personal, ésta por lo común acaba por manifestarse. Pero encuentra dificultad en buscar por su cuenta bibliografía, información sobre revistas, sobre publicaciones en otros idiomas. (Dicho sea de paso, la preparación en el terreno de idiomas, como instrumento, es decir, para poder leer en otras lenguas, sigue siendo muy deficiente.)

La consulta al profesor se impone, naturalmente. Pero he observado que una vez que se le da una bibliografía inicial, por ejemplo, no es frecuente que el alumno siga desenvolviéndose por su cuenta, sino que vuelva a preguntar. Sin embargo, de esta bibliografía inicial se puede pasar a otra más amplia, sin más que ir viendo la bibliografía de los textos dados, y de aquí se puede seguir hasta informarse del conjunto bibliográfico sobre el tema, se encuentre esto o no al alcance de los estudiantes, lo que constituye otro problema diferente.

El defecto que aquí se acusa, en relación con el problema de la iniciativa estudiantil, es que la mayor parte de los estudiantes no saben desenvolverse por

su cuenta, ni aun después de iniciados en la preparación de un tema.

Creo que esta dificultad obedece, en buena parte, a la excesiva tutelación que se ejerce sobre los alumnos en la Enseñanza Media. Andan aquí siempre con andadores; no se salen de los libros de textos y de los ejercicios de clase; no hacen nada por su cuenta. No es extraño, pues, que al salirse de estos estrechos cauces se encuentren perdidos y desorientados, naufraguen en la bibliografía y necesiten recurrir constantemente al profesor.

Pesa también sobre los alumnos, en la Enseñanza Media, un horario abrumador, que deja poco tiempo para el trabajo personal. Ahora bien, este trabajo personal es insustituible. Por buena que sea la clase y por excelentes que sean los métodos del profesor, cuando un alumno se enfrenta con un texto latino o con un problema de física o matemáticas, nadie lo resuelve por él. Para llegar a este enfrentamiento se necesita hacer personalmente un esfuerzo para traducir o resolver el problema, no simplemente seguir lo que un profesor enseña en clase. Cada estudiante debe acostumbrarse a buscar por su cuenta, a indagar, a resolver las dificultades que se presenten por sí solo siempre que le sean posible.

Si adquiere el hábito del trabajo personal, no sólo se desenvolverá mejor en los exámenes y ejercicios, sino que tomará iniciativa para hacer, por cuenta propia, trabajos que le interesen. De aquí parte la función investigadora.

Tiene, además, que decidir el alumno su orientación profesional, en unas Facultades eligiendo Sección; en otras, eligiendo especialidad. Para elegir se necesita un conocimiento previo lo más amplio y exacto que le sea posible. Pues bien, me parece que, en muchos casos, los alumnos carecen de información suficiente. Convendría darles una información más amplia y si estiman que no se les da, procurársela ellos por su propia iniciativa. He comprobado que son pocos los alumnos que leen los folletos de la Facultad en que se exponen los planes y se dan las disposiciones legales sobre los estudios. Aparte de esta información, al alcance de todos, cabe preguntar a los profesores, a los alumnos de otros Centros, a los ya graduados que siguen trabajando en la Universidad.

No es cuestión de ocuparse ahora del amplísimo y complejo tema de la orientación profesional, sobre la cual no a todos los profesores se les consulta, pero sí a los de Filosofía, Psicología y Pedagogía.

Sólo quisiera advertir, porque me parece necesario, que hay que distinguir entre la vocación y la aptitud para estudiar determinadas materias, y la vocación y la aptitud para ejercer la profesión para la que esas materias capacitan, y que dependen mucho más del carácter de cada uno que de su preparación científica. Téngase en cuenta que la mayor parte de la vida se va a dedicar no a los estudios —aunque éstos deban continuar—, sino al ejercicio de la profesión, y que, por lo tanto, es este ejercicio lo que principalmente debe tener en cuenta la orientación profesional.

De lo dicho se sigue también que el examen de orientación debe ser doble: uno referente a las aptitudes y otro referente al tipo psicológico del sujeto, pues no todos los tipos se adaptan al ejercicio de

cualquier profesión. Así, hay tipos móviles inadecuados para una profesión quieta y monótona, como la burocracia, por ejemplo; y tipos quietos a los que les sucede lo contrario.

Aquí sí que los estudiantes pueden y deben reclamar ser orientados, y también las familias. Pero antes de entrar en la Universidad: en los cursos sexto y Preuniversitario del Bachillerato. En ambas direcciones debe hacerse, pero no está oficialmente establecido que se haga. Yo lo he dicho particularmente cuando me ha sido posible, especialmente en el aspecto caracterológico.

No se oculta que el resultado ideal que den estas exploraciones está condicionado a la realidad, por limitaciones económicas, familiares o sociales, que no permiten sino un repertorio reducido de posibilidades. Pero también, dentro de éstas, es posible elegir lo más adecuado aunque no sea en absoluto lo mejor.

VI. LA ORIENTACIÓN PERSONAL EN LA VIDA.

La necesidad de orientación de que hablaba al principio se ha agudizado mucho en cuestiones extrauniversitarias, que se refieren a problemas morales, sociales y religiosos, y a la situación del hombre en este mundo, en general.

No habría que tratar aquí esta cuestión si no fuera que el alumno recurre aquí también a sus profesores para orientarse; probablemente no a todos, pero sí precisamente a los de Filosofía y a aquellos otros que por su dedicación o por su personal modo de ser cree el estudiante que le ofrece una puerta y una esperanza de orientación.

También aquí he encontrado esa irresolución y esa falta de actuación personal de que, a otro propósito, he hablado antes. Y esto es tanto más grave cuanto que estos problemas son más frecuentes en los estudiantes de los últimos cursos y en los postgraduados.

Ocurre que si al plantearnos un problema de esta clase preguntamos al consultante si ha leído un libro o un artículo de revista (en revistas muy asequibles) donde se trata atinadamente la cuestión, nos contesta que lo desconoce. Me parece, pues, no solamente que no se leen las revistas, sino que no se leen siquiera los sumarios, para ver qué puede interesarnos de su contenido; que no se consultan los catálogos bibliográficos y no se sigue la producción científica nacional ni extranjera. En suma, que no se indaga por cuenta propia, sino que se sigue necesitando un texto, incluso en aquellas cuestiones de interés más personal, en los que nadie, aunque aconseje o aclare, puede resolver por uno.

Se manifiesta también que se lee poco. Se prefiere preguntar, como se pregunta en la ventanilla de una oficina en vez de leer el tablón de anuncio próximo qué es lo que debemos hacer para cumplir tal o cual trámite. Falta la autodeterminación personal y el directo enfrentamiento en las cuestiones que preocupan.

De este modo, nos encontramos con estudiantes o licenciados que se declaran desorientados sin haber hecho un esfuerzo personal por salir de tal desorientación. La consulta con profesores, o con otras personas, que consideran capacitadas, está muy bien,

pero siempre que vayan acompañadas de una iniciativa propia para salir de una situación cualquiera.

VII. CONCLUSIONES.

Muy brevemente, podemos resumir este trabajo en los puntos siguientes:

1.º La iniciativa de los estudiantes en las clases, trabajos, etc., debe ser estimulada, pero también encauzada.

2.º Los estudiantes deben ser informados y orientados en la elección de estudios y profesores antes de entrar en la Universidad. Ya en ella, debe también informárseles y orientárseles en la elección de especialidad.

3.º Sin dejar de asistir al estudiante o al postgraduado, conviene que éstos aprendan a desenvolverse por sí mismos, tanto en el campo científico como en el de la vida, estimulando la autodeterminación personal.

EUGENIO FRUTOS CORTÉS.

Problemas actuales de la enseñanza de las matemáticas en los estudios medios^(*)

INTRODUCCIÓN.

Hoy día es inútil recordar la importancia que reviste en todas partes la enseñanza de las matemáticas; todos los países, sin excepción, se ocupan de este delicado e importantísimo asunto para buscar una solución racional y eficaz. La civilización moderna plantea al hombre problemas difíciles y ya no es posible contentarse con soluciones verbales; la sociedad contemporánea necesita técnicos y éstos no pueden hoy prescindir de las matemáticas. El problema es urgente y las grandes naciones que están en la vanguardia del progreso científico y técnico han realizado esfuerzos considerables en la esfera de la enseñanza de las matemáticas. A ese respecto, se puede afirmar que existe unanimidad en todos los países, desde los más grandes hasta los más pequeños, desde los de civilización más adelantada hasta los que se consideran en vías de desarrollo. Se trata, no de suprimir la cultura clásica en la enseñanza secundaria, sino de reconocer la importancia que debe darse a todas las disciplinas que constituyen el fundamento de los progresos particularmente rápidos de las ciencias y de la técnica moderna. La cultura literaria —a la que quisiéramos conservar un lugar importante en nuestro sistema de educación— no ha permitido resolver los problemas vitales de cuya solución depende hoy la evolución ulterior de la humanidad. Frente a esos mismos problemas, los diversos países han reaccionado de la misma manera y examinado muy atentamente la enseñanza científica para tratar de darle más eficacia y amplitud. En efecto, se puede decir que la enseñanza de las matemáticas

aún no ha alcanzado el rendimiento máximo y es muy de lamentar que muchos adolescentes se alejen de las matemáticas para orientarse hacia las disciplinas literarias, no porque tengan para ello una aptitud particular, sino para evitar las consecuencias enojosas de lo que ellos llaman "inaptitud" para las matemáticas.

Por consiguiente, es fácil comprender por qué en todas partes, en las publicaciones especializadas de cada país, se repiten los mismos grandes temas que serán los epígrafes de esta breve introducción:

1. ¿Qué objetivos y programas deben proponerse a los adolescentes en la enseñanza secundaria?
2. ¿Qué procesos psicológicos entraña la iniciación a las matemáticas y de qué datos dispone actualmente la sicopedagogía a ese respecto?
3. ¿Qué métodos de enseñanza se pueden utilizar en función de las indicaciones psicológicas y de las exigencias de los programas y cuáles son las técnicas y los procedimientos pedagógicos más eficaces?
4. Todas esas cuestiones suponen la existencia de profesores competentes y se llega así al problema importantísimo de encontrar y formar profesores de matemáticas.
5. Por último, habrá que examinar los estudios relativos a la evaluación de los resultados y los trabajos de pedagogía experimental que arrojan nueva luz sobre la disciplina escolar que se está examinando.

En una encuesta realizada por la Oficina Internacional de Educación, los fines asignados a la enseñanza de las matemáticas fueron los siguientes: a) Fines educativos; b) Fines de cultura general; c) Fines de utilidad práctica; d) Preparación para los estudios superiores.

Fines educativos.—La enseñanza de las matemáticas exige del alumno un esfuerzo de atención y de observación, así como precisión y perseverancia y constituye por ello un factor educativo de primerísima importancia, ya que le induce a contraer hábitos de trabajo, a adquirir cierta disciplina mental y cierta objetividad. Pero el fin concreto de esa enseñanza es desarrollar en los adolescentes funciones como la capacidad de abstracción, la concisión de lenguaje, el razonamiento lógico, el espíritu de análisis y de investigación, el sentido crítico y el espíritu científico. Por lo tanto, al enseñar las matemáticas se trata de favorecer la aparición y el desarrollo

* Agradecemos a la Unesco su autorización para reproducir en lengua castellana el presente trabajo del profesor de Matemáticas de la Universidad de Caen, M. Gastón Mialaret, de gran interés para nuestros especialistas en la enseñanza de la Matemática en los estudios medios y para cuantos educadores conocen la influencia de las disciplinas matemáticas en la formación equilibrada del adolescente.