

## ESTUDIOS

La tutela de las vocaciones  
intelectualesEUGENIO FRUTOS CORTES  
*Catedrático de Filosofía*

La vocación intelectual aparece pocas veces claramente definida. Y aún menos frecuente es que se declare pronto su dirección. Pero aparece, aunque sea rara vez; y aquellos en quienes aparece suelen ser los que más adelante contribuyen al desarrollo científico nacional y universal. Es, pues, una minoría para la que no se ordenan en general los estudios medios, ni, en buena parte, los universitarios; pero una minoría que merece especial atención.

Adviértase que no hablo de superdotados —con toda la carga de precocidad y de petulancia que esa palabra suele implicar—, sino de niños o adolescentes que se comportan como tales, pero que manifiestan ya su inclinación a las tareas del intelecto. Suele acompañar a determinados caracteres, bien entendido que el pertenecer a un cierto tipo psíquico no implica vocación; sólo debe entenderse que ésta es más frecuente en unos tipos que en otros, sin que de aquí se siga que todos los individuos de ese tipo tengan vocación intelectual; mas es incuestionable que una cierta reflexividad, una fácil concentración de la atención y, sobre todo, un decidido interés por leer y enterarse, dentro de las más varias direcciones, son características externas, fácilmente apreciables, que se acusan tempranamente, aunque el momento de su aparición oscila bastante de unos niños a otros.

Se dirá que los *tests* de nivel mental pueden darnos hoy con exactitud la capacidad del niño. Pero un *test* aislado, sin correlacionarlo con otro *test* de carácter y, sobre todo, sin ponerlo en relación con la experiencia viva de la vida cotidiana del niño, no es, ni mucho menos, decisivo. Nos proporciona una solución bastante exacta de determinadas aptitudes, pero con exactitud cuantitativa, y la vida de una persona, desde su niñez,

está con frecuencia cualitativamente determinada. Importa más lo que interese y sea adecuado a un sujeto que sus capacidades o aptitudes consideradas de un modo que podemos llamar desvitalizado. Un niño, en efecto, puede mostrar con verdad una capacidad intelectual de alto grado, y sin embargo, por razones caracterológicas, no interesarle la consagración a una vida intelectual. Importa, sobre todo, como ya observó Ortega y Gasset, desde dónde quiere uno vivir más que sus posibilidades reales. Porque ese querer es el que imprimirá dirección a su vida; por algo el hombre es necesariamente libre. Sus dotes naturales serán potencializadas según ese querer u opción fundamental.

Se dirá que un niño no alcanza el nivel o la madurez necesarios para actualizar voluntariamente esa opción. Aparte de que los niños no son tontos, como suelen creer las personas mayores —sobre todo las que no han rebasado su tontez inicial—, el niño intelectualmente vocado ante todo lo siente así con claridad. Y yo creo, con Zubiri, que, dada la unidad de estructura del hombre, lo que se siente es de algún modo inteligido. Me refiero a lo que Zubiri ha llamado «inteligencia sintiente». Lo que no creo es que esa llamada, que claramente se escucha, vaya acompañada de la misma claridad en cuanto al camino científico que pueda o deba seguirse. Esta línea definida puede permanecer sin seguro trazo durante bastante tiempo. La razón es que el niño necesita tener experiencia de esas diversas rutas, lo que no puede ocurrir sin recorrelas, al menos parcialmente. Aun así, se pueden sufrir equivocaciones. Pero éstas dependen más de nuestras ilusiones sobre lo que son las cosas que de las cosas mismas, y, por tanto, un niño en el que predomina la reflexión y la clarividencia —con-

diciones para dedicarse con fruto a las tareas intelectuales—no es fácil que se equivoque.

Pues bien: como todo el mundo sabe, el bachillerato pretende proporcionar a los niños y adolescentes esta experiencia necesaria. Por supuesto, este propósito no agota sus finalidades; si así fuera, sólo deberían estudiarlo los que piensan dedicarse a profesiones intelectuales o, al menos—lo que es mucho más laxo—, los que piensan ir a la Universidad, aunque haya profesiones que requieran estudios universitarios que tienen más que ver con la vida de acción que con la vida de meditación. Mas ocurre que la estructura de los planes de bachillerato, en casi todos los países europeos, conserva predominantemente el armazón de un bachillerato de tipo universitario. Ya sé que, además, tiene una alta función educativa, formativa de los ciudadanos, disciplinaria y de preparación general para la vida. Pero el cumplimiento de estos fines dependen mucho más de lo que cada centro de Enseñanza Media se propone y realiza que de los planes de estudios que, en ese ciclo, deben seguirse.

Por eso el muchacho que siente la llamada de las Letras o las Ciencias puede realizar una amplia experiencia—quizá demasiado amplia, dado el número de asignaturas por curso—, pero parece que el bachillerato está hecho para él. Lo que no parece hecho para él, ni menos para los otros, es el desacuerdo entre los programas y la madurez mental de los niños que los estudian. He dicho más de una vez que los programas de primer curso del bachillerato, en el plan vigente, corresponde a la madurez mental de un niño de doce años y no de diez, a veces escasos, en que lo comienzan casi todos porque así lo autoriza la ley. Entonces, incluso para los chicos mejor dotados y para los de vocación intelectual, la experiencia prematura no surte los efectos debidos. Sólo más tarde, a veces ya en la universidad, encuentran que su interés y su vocación se centran en una disciplina que en el bachillerato no entendieron, porque la problemática que supone no estaba entonces incorporada a sus círculos de interés.

No voy ahora a referirme a la gran masa de alumnos sin vocación definida o con clara vocación no intelectual. Para éstos parece que debiera proponerse otro plan de estudios que mantuviese la eficacia educativa y de formación general, pero que no ofreciera la dificultad y el abrumador número de materias del bachillerato de tipo clásico o científico, pero, en ambos casos, de clara orientación universitaria. No obstante, cuando se le ofrece a la sociedad otra salida—como el llamado entre nosotros «bachillerato laboral»—, la mayor parte de las familias lo consideran como un camino de paso al bachillerato «grande», el de orientación universitaria. Las aspiraciones de estas familias—aunque motivadas por lo común por razones prácticas—son laudables, puesto que suponen un afán cultural, y es claro signo de la subida del nivel—material y espiritual—de un

pueblo. Pero la manera de realizarlo lastra con un peso muerto las clases del bachillerato, en donde los alumnos desatentos, incomprensivos—no por falta de inteligencia sólo, sino más frecuentemente de interés—dan a la marcha del curso su paso cansino, con manifiesta pérdida para los alumnos interesados en el estudio. Afortunadamente, el título de bachiller elemental proporciona una salida que descarga los últimos cursos, y el de bachiller superior aún descarga algo más, aunque no tanto, el llamado curso preuniversitario, si bien hay una cierta contradicción entre el número de asignaturas estudiadas, el número de horas que se le dedican y el carácter universitario que esas enseñanzas debieran tener, y que resulta muy difícil alcanzar. ¿No sería, acaso, mejor una reglamentación menos rígida, en la que el profesor de cada disciplina enseñara lo que le pareciera mejor para la formación de sus alumnos? Se objetará inmediatamente que, entonces, ¿cómo hacer las pruebas finales?

La respuesta podría ser: no haciéndolas. Porque todas las reválidas, tal y como la enorme masa de estudiantes impone hacerlas—y más aún en otros países que en el nuestro—, son exámenes impersonales y oscuros, cuyos resultados son de muy escaso valor científico y selectivo. Las razones que obligan a mantenerlas—y no me atrevo a decir que no deban mantenerse—son extracientíficas, y si apuramos un poco, incluso extraacadémicas, pues se basan en la incompetencia sospechada o en la desconfianza—que a veces puede ser probada—en cuanto a la certificación de estudios que puede otorgarse. Pero está claro que estas razones no abonan su valor científico y selectivo, y creo que otras razones, de conveniencia o interés, no deben contar.

El ingreso por Facultades, con ejercicios bien definidos y no azarosos, serían mejores probablemente. Sacar un tema de un sobre, como en la lotería, está completamente fuera de la tarea que el muchacho de verdadera vocación científica ha de realizar, pues en la investigación, sea literaria, filosófica o científica, no se procede por sorpresa. No cabe duda de que se eliminan en lo posible los temas raros o difíciles; pero el que haya que esforzarse en esto indica ya la debilidad y falta de garantía del procedimiento. Por lo general, lo que el alumno ha hecho a lo largo del bachillerato—si lo ha cursado en un centro responsable—es un indicio más seguro de su valor que un examen del tipo descrito.

Si en alguna ocasión esto favorece a algún alumno, es más bien a los que no tienen vocación intelectual, que, por ello mismo, no deben ser preferentemente atendidos, aunque sean la mayoría. Y en unos y otros no es tan importante lo que sepan y puedan reproducir contra reloj, como la madurez alcanzada y la formación adquirida. Ahora bien, la orientación de todo el estudio a las pruebas finales perjudica a la formación y a la madurez, que requiere más lenta andadura que

esa especie de galopada para llegar a la meta, quiere decirse a la consecución de ese papel en que consiste un título.

La enorme masa de escolares del bachillerato y el bajo nivel intelectual que de ello se sigue perjudica, pues, a quienes deben merecer más atención: a los alumnos de manifiesta vocación intelectual. Pero no se puede cambiar de la noche a la mañana el impulso colectivo, y no cabe duda de que éste impone esa masa, sin que esto sea censurable. Habrá, pues, que arbitrar otras medidas para que la espuma intelectual—tan frágil a lo que parece—no se deshaga en el tumultuoso oleaje vital.

Sin duda esto no es fácil, porque la mayoría impone su ley. Pero, precisamente por difícil, merece la pena ocuparse de ello. Una cosa que necesita el alumno de vocación intelectual es que se le deje más tiempo para el trabajo personal. Actualmente—salvando el curso preuniversitario—el alumno tiene cinco horas diarias de clase. Aunque en ella se puedan dedicar unos minutos al estudio, no puede hacerse un estudio seguido, que es el fecundo. Y si se cuenta el final de la mañana como descanso, y después de las seis de la tarde se dedica a la merienda siquiera media hora, sobre el tiempo que se necesita para llegar a casa, se verá el poco tiempo que queda para un estudio que debería ser de tres horas al menos, dado el número de clases de tipo teórico que el alumno tendrá al día siguiente. Las cuestiones de matemáticas y las traducciones de latín o griego exigirían más tiempo. Y no se diga que el alumno traduce en clase; no basta. En clase va siempre guiado por el profesor, y si se quiere llegar a traducir hay que enfrentarse con los textos al desnudo, sin ayuda de nadie; no al principio, claro es, pero sí cuando tenga la base necesaria para ello. Dígase lo mismo de los problemas. La falta de este trabajo personal hace que algunos alumnos buenos, y hasta brillantes, fracasen en la universidad: han perdido su báculo. Y como en la universidad el número de asignaturas sigue siendo grande, y se estudia frecuentemente de golpe o discontinuamente, se pueden obtener buenas notas durante los exámenes y fracasar después en el ejercicio de la profesión o en las oposiciones que se intenten. Pero éste es otro cantar.

Lo dicho sobre la falta de horas de estudio y de trabajo personal es una cuestión distinta de los llamados «deberes» para hacer en casa, que, con muy buen criterio, ha prohibido el Ministerio de Educación Nacional. Pero, especialmente en los primeros cursos, ¿esta acertada disposición no debería ir acompañada de una reducción de horas de clase? Bien entendido, no de una reducción de horas de permanencia en el centro, sino de clases, pues las horas sobrantes se podrían dedicar a un estudio vigilado. De hecho, en los centros privados se organizan estudios, alargando las horas de permanencia en ellos, pues a pesar de lo que se ha tronado contra los estudios colectivos, si se organizan y controlan debidamente crean un am-

biente de estudio que el escolar no encuentra frecuentemente en su casa, y si en ésta lo tienen y no se trata de un alumno estudioso, lo desaprovechan porque no se sienten vigilados.

Si a esta falta de tiempo se añaden las actividades suplementarias—deportivas o artísticas—, muy valiosas en sí, pero difíciles de compaginar con todo lo demás, se advertirá el peligro de que el estudiante de verdadera vocación intelectual no encuentra en la Enseñanza media el ámbito necesario para desarrollarla. Pero lo dicho sobre la falta de horas de estudio y el trabajo personal les afecta a todos. Sólo que mientras que ellos lo harían por cuenta propia, los demás no lo hacen sino en un estudio dirigido.

Si las becas, en las que se ha hecho grande y meritorio esfuerzo, sirven no sólo para el económicamente débil, sino para favorecer a los mejor dotados—que intelectualmente debe ser el fin primordial—, favorecería a los alumnos de vocación intelectual situándolos en las condiciones más apropiadas para desarrollarlos. Y parece que esta favorable situación la podrán proporcionar los colegios menores. En ellos no sólo se pueden organizar debidamente estudios dirigidos y repases de las materias que más lo necesiten, sino también grupos o seminarios en que se reuniesen los alumnos de más definida vocación, sobre todo a partir del cuarto curso; del mismo modo podrían orientarse los de inclinaciones artísticas o literarias, no estrictamente científicas.

Otra labor interesante de estos seminarios podría ser la de orientar profesionalmente, proporcionando la información necesaria y realizando las pruebas que sean precisas. Pues aunque la vocación intelectual sea clara, al estudiante puede costarle trabajo encontrar, por sí solo, cuál sea, dentro de las materias de Letras o de Ciencias, aquélla que le va mejor. Y en esta orientación no se incluye sólo la aptitud o el gusto por ciertas disciplinas, sino también la capacidad o el gusto efectivo en el ejercicio de la profesión para la que capacitan esos estudios. Pues una cosa es que el estudio de determinadas materias nos sea grato y otra el que, en la profesión a que dan salida, sea adecuada a nuestro particular carácter. Son las pruebas caracterológicas, por tanto, las que nos resolverán esta cuestión. Cuestión que debe tenerse muy en cuenta, pues son bastantes los escolares a quienes les gusta estudiar disciplinas que orientan a profesiones que no les gustan por faltar esa adecuación caracterológica. Se oye hoy a más de un estudiante de sexto curso o del preuniversitario decir que le gustaría cursar Filosofía y Letras o Ciencias, pero que no le gustaría dedicarse a la enseñanza. Y el caso es que éstos tampoco suelen tener inclinación a las ramas de Letras o Ciencias que son «carreras aplicadas», esto es, que no les gusta Derecho o ingeniería, por ejemplo. Los de Ciencias aspiran, a través del estudio de la Sección de Químicas, a dedicarse a la industria, o, más vagamente, a la investigación. Los de Letras, frecuen-

temente, no saben por qué Sección decidirse, y depende mucho su especialización definitiva del profesorado que encuentren o de las salidas que más fácilmente se les abran, lo que no siempre les resulta claro. Aquí sí que puede ser determinante la ocasión. Pero esta situación práctica no debe hacernos olvidar que hay vocaciones auténticas, que van incluso contra las ocasiones que se les ofrecen.

La labor orientadora y clarificadora en este sentido, que puede realizarse en el seno de los colegios menores, es, por consiguiente, importantísima, y no puede realizarse en las clases generales, sino en esos grupos ya seleccionados a que antes me he referido. En los colegios menores las pruebas, tanto de carácter como de aptitudes, se aplicaría a alumnos conocidos, y podrían ser empíricamente contrastadas, e incluso, si hace falta, discutidas con los propios alumnos. Esto no puede hacerse en un centro general de orientación profesional al que los padres llevasen sólo a eso a sus hijos, pues la prueba no se contrastaría ni se correlacionaría con el trabajo escolar ni con el habitual comportamiento.

Orientar las becas en este sentido supondría una modificación, puesto que, según las disposiciones vigentes, deben darse directamente a los beneficiados. El inconveniente de esto es que no asegura su justo empleo. Se pueden emplear —creo que todo el mundo conoce casos— en la adquisición de cosas ajenas a la enseñanza y al fin para el que han sido otorgadas. Y no parece posible una vigilancia directa que garantice debidamente su empleo. Por lo demás, tampoco se trata de que

el dinero destinado a becas se emplee en la construcción de colegios menores —este es otro capítulo—, sino de que la beca consista en la residencia gratuita en un colegio menor que ofrezca las debidas garantías, y que sería, naturalmente, el que percibiría la subvención.

La tutela de las vocaciones intelectuales puede continuarse de modo análogo, durante el ciclo de estudios universitarios, en los colegios mayores, pues también en ellos pueden funcionar esos círculos orientadores. Y deben funcionar durante toda la carrera, pues la decisión de una especialidad es en algunos temprana, pero en otros muy tardía, y a veces puramente ocasional, esto es, azarosa. Y por azar puede acertarse, pero no se me dirá que el procedimiento es seguro.

Los factores que entran en la determinación de una vocación intelectual definida son complejos, como ha podido colegirse de lo dicho. No podemos tener la seguridad absoluta de acertar siempre —lo absoluto no está en manos del hombre—, pero podemos tomar las precauciones necesarias para equivocarnos el menor número de veces posibles, en beneficio no sólo de cada estudiante, sino también de la sociedad, en la que ha de ejercer su profesión, pues si la ejerce a disgusto o incompetentemente, aparte del disgusto mismo, no logrará una situación ni siquiera pasable, y, por otro lado, la sociedad saldrá perjudicada por su deficiente rendimiento.

Creo que por todas estas razones deben tutelarse con el mayor cuidado los estudiantes que manifiesten claramente una vocación intelectual.

## Función tutelar de la educación

### Educación como «maneductio»

ANTONIO ALCOBA MUÑOZ

*Profesor de la Escuela de Magisterio de Santander*

#### LAS FORMAS DE APREHENSION DEL FENOMENO EDUCATIVO

El fenómeno educativo es esencialmente complejo. Acerca de pocas cosas se ha dado un número mayor de definiciones. Cuando se ha hecho ha sido porque las realidades en cuestión eran asimismo entidades de múltiples notas, proteicas, multiformes, polivalentes. Este ha sido, por ejemplo, el caso del amor o el de la felicidad.

La forma más espontánea de iniciar su con-

quista conceptual ha sido, como en esos otros casos, la aprehensión inmediata de un sólo rasgo, o de un número muy reducido de ellos, de un destello entitativo que la circunstancia ha traído hasta un primer plano, de una faceta especialmente jugosa o sustancial. Una larga tradición de ingenio, agudeza, observaciones certeras e intuiciones geniales ha ido acumulando un verdadero tesoro de afirmaciones exactas en torno al tema. El problema consistía en su misma abundancia. Porque lo curioso del caso es que en todo