

blemas contemporáneos, estos estudiantes se entusiasmarán, comprensiblemente, por una Universidad asocial, anquilosada o decadente, en lugar de repudiarla. De ahí que sea evidente el hecho de que las Universidades sólo puedan buscar los problemas actuales partiendo de una actitud científica, es decir, que sólo puedan tratar estos problemas de un modo responsabilizado y consecuente. En resumen: el énfasis de la cuestión debe apoyarse en la clara reafirmación de los problemas y de la intervención de las fuerzas vivas del espíritu o de las soluciones eventuales.

El objeto cívico del *studium generale* en el extranjero es, por regla general, diferente también del determinado en Suiza. Es uno de los grandes cometidos y de las inmensas empresas de los Estados Unidos el modo por el cual han logrado imponer un programa cívico de la educación de las masas para la fusión interna de la política y para la formación política mundial. Este cometido lo han llevado a cabo también las Universidades norteamericanas, intensivamente y con todo éxito. La envergadura del Curso sobre "government", "international

or foreign areas studies", etc., perteneciente a los "general courses", es extraordinaria, y su motivación, clarísima. En Alemania se presenta la meta de una consolidación o robustecimiento de la joven democracia de la República federal de Bonn.

Pero el suizo considera, en primer término, a la formación política, menos como una función escolar, que como un ejercicio práctico relativo a la educación en la casa paterna, a la Escuela de Reclutamiento, en la comunidad social y en la lucha por la opinión entre partidos políticos (del mismo modo expresivo que el usado también en la prensa diaria.). Sin embargo, para la Universidad es un decisivo problema el modo con que ésta ha de robustecer, ante todo, la formación internacional de sus ciudadanos sobre bases científicas, esto es, cómo desarrollar eficazmente "la idea de la Universidad de la República", según palabras de Troxler en su inspirado discurso inaugural, pronunciado en el acto de apertura de la Universidad de Berna.

(Concluirá en el próximo número.)

## FORMACION E INFORMACION EN EL BACHILLERATO

(UNA REVISION DEL PLAN DE 1938)

LUIS ARTIGAS

Nadie que se dedique al ejercicio de la Enseñanza Media puede hacer abstracción de los innumerables problemas, dificultades y resultados que continuamente se le presentan en su función, y encogerse pasivamente de hombros como si con él no fueran esas cosas.

Esta postura inauténtica se justifica, casi siempre, con el alegato de la inutilidad que supone un planteamiento coherente, el alejamiento personal de la esfera directora a quien compete el estudio y solución de estas dificultades.

Casi llegan a convencernos, y más aún si con escepticismo se contempla la excesiva litera-

tura que sobre la Enseñanza Media se ha recrudecido últimamente —y no precisamente sobre cuestiones pedagógicas—, y la falta de unanimidad que se manifiesta, bien que en otros terrenos.

Estar abocado a ser una voz más en el coro presente de lamentaciones y sugerencias es una razón de suficiente peso para detenernos en la tarea de exponer una serie de reflexiones, por lo demás nada originales. Pero precisamente esta ausencia de originalidad de lo que aquí se va a decir, este patrimonio colectivo de ideas que están en la mente de todos, nos mueve a su formulación precisa, para que obligados a concretar y no a divagar, forzados a establecer a nuestro alrededor el cerco de los numerosos tópicos que existen sobre estas cuestiones, se estudie la posibilidad de una exclusiva salida, consecuencia necesaria de la canalización del cerco; o, por el contrario, en caso negativo, limitarnos a considerar este artículo como un barreno de imprenta que volaría al aire de nuevo los lugares comunes tradicionales.

---

LUIS ARTIGAS es profesor de Filosofía del Instituto de Enseñanza Media "Ramiro de Maeztu" de Madrid. En el presente artículo estudia el incremento del número de asignaturas que invariablemente ha sufrido el Bachillerato en cada nuevo plan.

LA MARCHA HACIA LA COMPLICACIÓN  
INFORMATIVA

La reelección que hacíamos, hace pocos días, de la *Biografía* que de don Marcelino Menéndez Pelayo escribiera, en el año 1914, don Adolfo Bonilla y San Martín, nos llevó con especial curiosidad al plan de estudios que siguió el ilustre santanderino en su bachillerato, y que el biógrafo transcribe. Hemos de reconocer que nos admiró la simplicidad de aquel plan. Y no porque ignorásemos, claro está, la sucesiva complicación que en los estudios se ha venido produciendo al correr de los tiempos, sino porque el coeficiente de esta complicación superaba un convencimiento alejado todavía de la comprobación exacta.

El desequilibrio de la comparación de estos dos planes, el actual y el de Menéndez Pelayo, puso en movimiento y comenzó a agrupar entre sí —según sus semejanzas y diferencias— el referido cerco de lugares comunes, el tercero o cuarto de los cuales lo constituyen, sin duda, los sentimientos de admiración y de adhesión que despertaron en nosotros, debidos, de una parte, a la distancia temporal, y de otra, a la proyección de la figura de un sabio tan ilustre sobre un tan desnutrido e insignificante plan de asignaturas y de cursos.

Pero vaya por delante, para provocar la misma reacción admirativa y sentimental como punto de partida para nuestras consideraciones, la enumeración, por cursos, de las disciplinas que se cursaban en los Institutos de Enseñanza Media españoles por los años 1866 a 1871, período que abarcó el bachillerato de Menéndez Pelayo:

PRIMER CURSO: Latín y Castellano.—Doctrina cristiana e Historia Sagrada.

SEGUNDO CURSO: Latín y Castellano.—Doctrina cristiana e Historia Sagrada.

TERCER CURSO: Retórica y Poética.—Geografía.—Historia de España.—Aritmética y Álgebra.

CUARTO CURSO: Psicología, Lógica y Ética.—Fisiología e Higiene.—Historia Universal.—Geometría y Trigonometría.

QUINTO CURSO: Física y Química.—Historia Natural.

Parece natural que asomarse hoy al año 1866 produzca en nosotros un cierto vértigo histórico. Pero tampoco debamos quizás sorprendernos de que el propio Bonilla, al incluir este plan en su *Biografía* en el año 1914, muestre también su desencanto en relación con el de 1903, vigente en su época, y escribiera: "Constaba, entonces éste (plan), menos *recargado* y absurdo que ahora, de cinco cursos, donde figuraban las siguientes materias..."

Y se discutía antes el derecho a la sorpresa, porque tal vez Bonilla, como nosotros mismos

ahora, se encontrara ante el tópicos espejismo de la supervaloración del tiempo pasado. En cualquier caso —la realidad o falsedad de este espejismo son las que están en juego—, Bonilla suspiraba por un plan de cinco cursos y de 14 asignaturas, contraponiéndolo al de 1903, que constaba de seis cursos y 30 asignaturas, incluyendo entre las mismas el francés, el dibujo y la gimnasia, que, naturalmente, se echan en falta en el primer plan.

Nosotros, hoy, treinta y ocho años después que Bonilla, contraponemos el plan por el que éste suspiraba y el actual de 1938, que consta de siete cursos y de 74 asignaturas (1), incluyendo, entre ellas, la gimnasia, el dibujo y los idiomas.

Del año 1866 al 1903 transcurren treinta y siete, y el número de asignaturas aumenta de 14 a 30, o sea 16. Dividiendo el número de asignaturas aumentadas por los años transcurridos, obtenemos un *coeficiente de complicación* de 0,45. Es decir, que cada año que transcurría se acumulaba una carga científico-docente, que potencialmente se cernía sobre el plan siguiente, de 0,45 de asignatura por año. Cada dos años, 0,90 de asignatura; casi una disciplina completa se reservaba para introducirse en el próximo plan de 1903.

De 1903 a 1938 transcurren treinta y cinco años, y el número de asignaturas aumenta a 74, es decir, supera al de 1903 en 44 asignaturas. El *coeficiente* es, pues, en esta época, de 1,2. Pero de una manera general, desde el año 1866 al de 1938, el que hemos dado en llamar *coeficiente de complicación* es de 0,8 de asignatura por año, y el aumento de disciplinas suma el número de 60.

Estos datos, aducidos, como es claro, casi por juego, y, por otra parte, inexactos, ya que tomamos como punto de origen el año 1866, fecha de iniciación del bachillerato de Menéndez Pelayo, podrían tomar forma de función matemática:  $y = n + ax$ , en la que  $y$  representaría el número de asignaturas,  $x$  el de los años y  $a$  sería el coeficiente de complicación. Pero esto sería ya establecer casi una ley sobre un aspecto histórico-cultural, con toda sus consecuencias, y que nos llevaría, también alegremente, a afirmar que el próximo plan anunciado de 1952 constaría de  $y = 74 + 0,8 (1952 - 1938) = 74 + 0,8 \times 14 = 74 + 11,2 = 85$ . Es decir, que el próximo plan constaría de 85 asignaturas, 11 más que el anterior; lo que, aparte de no ser cierto, resulta, además, evidente que la progresión tendría que llevar alguna vez hasta el infinito, consecuencia completamente absurda, que si hiciera falta nos demostraría la invalidez de la ley. Tiene que ser,

(1) Al hablar en todos estos planes de asignaturas nos referimos, simplemente, a disciplina por año, ya que, naturalmente, una misma disciplina se repite en dos o tres o más cursos, aunque dentro de la misma varíe la materia que ha de enseñarse.

pues, motivo de alegría que tan tempranamente esta recién descubierta ley histórico-cultural sea falsa.

Pero bromas matemáticas aparte, hemos de enfrentarnos con una tendencia comprobada, de una marcha cuantitativa de los planes y con unas consecuencias experimentables y constatadas que ha producido el actual.

Estos resultados y comprobaciones van a servir de punto de partida, en íntima relación con los manoseados conceptos de formación e información, a los que se añadirá, continuamente, una contraposición y salto atrás al plan de don Marcelino, y no porque lo consideremos, ni mucho menos, plenamente deseable y redentor, sino como una especie de caso límite inferior de la información que servirá a nuestros propósitos. Verificado un recorrido por los diferentes resultados, intentaremos remontarnos a las soluciones más vulgares, y, en lo posible, a una explicación, desde arriba, de la complicación de los planes que de hecho se ha producido.

#### CONSECUENCIAS

En primer lugar, lo que tiene que sorprender a un profesor actual, que tenga ante sus ojos el plan de estudios del año 1866, es que un muchacho de quince años pudiera ingresar en la Universidad y trabajar con provecho en sus clases. No creo que nadie considere hoy a un alumno que termina quinto curso con la debida capacidad y formación para dar este salto: su redacción es muy deficiente; las ideas, confusas, y la mentalidad, en suma, es absolutamente ingenua.

Pero si a esto se añade que entonces a los dieciocho o diecinueve años (la carrera de Filosofía y Letras, por ejemplo, constaba solamente de tres años) obtenían su grado de Licenciatura, la sorpresa se mantiene en el mismo tono, y más cuando se considera que a esta edad actualmente existen bastantes muchachos que pretenden aprobar el Examen de Estado. Es un hecho, pues, que la madurez mental se ha ido retrasando conforme los planes se complicaban. Casi nos atrevemos a afirmar que la madurez intelectual la dan actualmente los años y no los estudios. O lo que es lo mismo, que puesto que la formación surge como resultado de una información científica adecuada, esta última se ha ido alejando cada vez más de su finalidad, y únicamente los años y no el método consiguen una madurez suficiente, pero deficiente.

Tal vez pueda argüirse que entonces estudiaban un número considerablemente menor de alumnos, pero no puede pretenderse que lo hicieran solamente los bien dotados. Entonces como ahora la profesión y la carrera universitarias no la elegían tanto las aptitudes indi-

viduales como el medio social. Es cierto que un plan u otro no hace más o menos inteligentes a los muchachos; se limitan a formarlos mejor o peor, a retrasar o adelantar su capacidad intelectual y, sobre todo, a conseguir o no un suficiente conocimiento vocacional. No hay mejores ingenieros, ni peores matemáticos, hoy que ayer; tomando esta afirmación en sentido general, porque la especialidad y estudio de cada profesión termina por desarrollar plenamente, en los casos mejor dotados, el hábito de esa ciencia determinada; pero aun este desarrollo pleno, aleatorio, se consigue a espaldas de la formación armónica a que debe tender el Bachillerato. La afición nace muchas veces con el trabajo, y la inteligencia llega a gustar exclusivamente de aquellas disciplinas que fueron mejor estudiadas, y que, naturalmente, en el período superior de estudios se ven forzados a asimilar. Pero esta vocación *a posteriori* no suele ser muy firme, y surge, precisamente, por la falta de autoconocimiento vocacional a que el Bachillerato actual conduce. Hoy cualquier muchacho puede ser cualquier cosa; no creemos que existan más vocaciones para ingeniero, en proporción, hoy que hace veinte años. Lo que sí sucede es que una insuficiente formación hace gravitar con mucha más fuerza circunstancias extrínsecas en el momento de la elección. Y pese a las consideraciones anteriores, excepcionales, es claro que se arrastra, por parte de una gran mayoría, esta deficiencia de formación que comprueban a cada paso los catedráticos de Universidad.

La acusación contra el plan actual está ya lanzada también por nosotros. Pero tratemos de justificar este reproche como consecuencia del exceso y desorden en la información que representa la abrumadora cantidad de asignaturas.

Un exceso de disciplinas por curso fomenta, en progresión creciente, la ya natural inclinación hacia la distracción, hacia el fácil cambio de la atención, que se da, principalmente, en los niños de once a catorce años. Si exclusivamente se les habla, durante todo un curso, de latín, gramática y matemáticas, necesariamente se ha reducido el campo objeto de la dispersión atencional. Un reducido número de asignaturas por curso traería, como consecuencia, que las clases durarían más y que serían diarias, con lo que la posibilidad de distracción se reduciría, a su vez, proporcionalmente.

Jamás la tendencia unitaria de la inteligencia ha sido sometida, como en el plan actual, a más irracional fragmentación. El ciclismo, que en teoría confesamos tiene bastante sentido en el latín y las matemáticas —pero no hasta el punto de que sean exigibles siete ciclos—, pierde su posible eficacia cuando el número de disciplinas por curso llega a la inconcebible cifra de 11 ó 12, entre las que se incluyen dibujo y gimnasia, que si bien no requieren una gran atención, contabilizan un número consi-

derable de horas a la semana, en perjuicio de las disciplinas fundamentales.

La multiplicidad de materias obliga, necesariamente, a que las clases sean alternas, cuando no dos a la semana, y a que su duración, sobre el papel, se reduzca a cuarenta y cinco minutos y, en definitiva, a treinta minutos de clase real. No se puede sedimentar ningún conocimiento que se desarrolle solamente durante media hora, cuando al instante es desplazado por otros cinco de contenidos distintos en un mismo día; además, claro está, de las normales desviaciones de la atención que el muchacho tiene que dedicar a sus ocupaciones vitales y sociales. Pero en la fecha siguiente el muchacho ha de dar otros cinco o seis saltos por los campos de otras disciplinas distintas; y solamente entonces es recogido el hilo de la explicación durante treinta minutos. Esta pulverización violenta es la más absurda para la formación. Y si se piensa que los días festivos y las posibles ausencias por enfermedad elevan a veinte el número de los momentos de fuerza atencional distintos, se explica que cuando se quiera recoger el sentido unitario de cada disciplina, éste ya no exista. Al final, cuando el examen mensual (2) se lo requiere, el alumno establece pequeños contactos memorísticos con datos, fórmulas o definiciones que considera frente a él, para ser aprendidos, y a los que, pertenezcan a la disciplina que fuere, concede el mismo sentido de algo que ha de retenerse para escribirlo al día siguiente, sin que exista ni pueda existir una asimilación o incorporación a la inteligencia de la interna unidad de cada ciencia y de su metodología propia. Los conocimientos no surgen nunca del alumno, sino que están siempre proyectados casi visualmente fuera de él. La memoria inmediata cumple en los muchachos una actividad de propia conservación; y si el olvido es también una ley necesaria de la memoria, hasta el punto de que la formación ha sido definida como aquello que permanece en el sujeto cuando la información exhaustiva desaparece, no creemos, sin embargo, que si el tiempo obliga al olvido del dato minucioso, permaneciendo únicamente una potencialidad y disposición operativas, prontas a ser actuadas frente a cualquier planteamiento científico o social concreto, no creemos, repetimos, que pueda considerarse como ley normal de la memoria aquella que justifique el olvido a las cuarenta y ocho horas. Porque muchas veces hemos comprobado, personalmente, que alumnos que realizaron un examen brillante, a los dos días, en pregunta oral, no supieron contestar sino confusamente el mismo tema que escribieron con aceptable información.

La fragmentación de la inteligencia impide

(2) Me refiero en todo este artículo al sistema de horarios y exámenes que se sigue en el Instituto "Ramiro de Maeztu", uno de los Centros que mejores resultados obtiene, a pesar de todo, en sus alumnos.

la visión de los problemas en su unidad y crear hábitos específicos de pensar propios de cada ciencia. Cuando esto no se consigue, la formación no existe. Únicamente se puede jactar el plan actual de ejercitar en los muchachos una memoria inmediata, semejante a la que a los actores les permite retener sus papeles y olvidarlos para sustituirlos rápidamente por otros.

Cuando se piensa hoy que siete años de latín en el Bachillerato únicamente permiten a los alumnos traducir, aleatoriamente, cuatro o cinco líneas de un clásico, nos llena de natural curiosidad, e impele a la investigación de los motivos por los cuales dos cursos de latín, a los once y doce años, era suficiente para que los condiscípulos de Menéndez Pelayo —ya que no él mismo— estuviesen en condiciones, tres años después, de asomarse a la Facultad de Filosofía y Letras. Pero sucede que dos cursos de latín y castellano, en los que su única disciplina acompañante era la Doctrina cristiana e Historia Sagrada, supondría una clase diaria de, por lo menos, dos horas y media. Lo que, en definitiva, contabiliza treinta horas de latín a la semana entre los dos cursos, frente a las trece horas a la semana que una clase alterna de cuarenta y cinco minutos, durante siete años, suponen. Es decir, que, pese a todo, hoy se estudian menos horas de latín que hace setenta y dos años, y sin la continuidad esencial para originar el hábito de la traducción.

Pero esto no es todo; una ojeada al quinto curso de 1871 nos ofrece solamente las disciplinas de Ciencias Naturales y Física y Química. Esta distribución supondría la mañana o la tarde dedicados exclusivamente a una de ellas. Si suponemos, por lo bajo, tres horas diarias dedicadas a cada asignatura, obtenemos un número de horas semanal de dieciocho. Frente a este resultado, la Física y Química que se estudia en el plan actual arroja únicamente la cifra de seis horas semanales durante cuatro cursos, con dos clases semanales de cuarenta y cinco minutos. Y para esto, los dos últimos años deben dedicar la mitad de este tiempo a repasar las cuestiones de Ciencias Naturales.

La comparación no puede ser más sorprendente ni más irónica. Hoy que la Física y la Química han superado considerablemente sus problemas específicos, y los han complicado también, se las dedica en nuestro Bachillerato unas horas de estudio y explicación, aproximadamente, la mitad que en el año 1871. Y lo que es más grave: la continuidad y permanencia de los problemas ante la atención del alumno están totalmente pulverizadas y entremezcladas diariamente con un gran número de asignaturas que recíprocamente se interfieren, anulándose.

Cuando se figura uno lo que sería entonces pasarse todas las tardes o las mañanas en el laboratorio de Ciencias Naturales, sin otra preocupación escolar que la Física y la Química, que rompería —a decir verdad, no mucho— la

monotonía del curso, se comprende, sin esfuerzo, que la identificación y la asimilación con estas cuestiones tendría que llegar necesariamente, y la familiaridad con que los minerales y las especies vegetales se ofrecerían a sus ojos; familiaridad que hoy se reduce a presentarles, en estas clases de media hora, una caja de minerales durante dos o tres días, espaciados, entre sí, por 15 ó 20 momentos de fuerza atencional distintos, lo que les permite únicamente distinguir los seres del reino mineral del vegetal.

Pero esta atomización de la enseñanza no sólo atenta contra la formación de los muchachos, sino que, además, lleva consigo unas consecuencias perjudiciales para el profesorado.

El profesor se encuentra con que tiene que dar muchas clases, muy cortas y a distintos grupos de alumnos. El número de clases excesivo origina la fatiga física: no es lo mismo dar una clase de hora y media, que tres de treinta minutos.

La brevedad de las mismas obliga a romper constantemente el hilo de la explicación, a no comprobar suficientemente la comprensión y asimilación por parte de sus alumnos y a no insistir adecuadamente en los mismos puntos. Existe un hastío, involuntario, por la repetición, y más si se tiene en cuenta que de hecho está forzado a repetir las mismas cosas, en el mismo día o en fechas muy próximas, con otros cursos, en aquellos Institutos donde existe la norma de dividir los cursos en grupos que no excedan de 40 alumnos. Su competencia, por otra parte, le permite de sobra dar la clase sin anterior preparación, porque no es lo mismo explicar media hora que dos horas. Una clase larga le fatiga menos, le permite insistir y comprobar la comprensión de sus alumnos, y, al mismo tiempo, le obliga a sistematizar más, a dar la clase más armónicamente, en suma, a prepararla. Y por último, el enfrentarse constantemente con diferentes grupos de alumnos, aparte de los inconvenientes citados más arriba, le aleja de su conocimiento individual y le coloca frente a distintas psicologías colectivas —cada clase tiene la suya—, que le exigen un cambio de enfoque y de cordialidad.

#### INTENCIÓN, REALIDAD Y EXPLICACIÓN DEL PLAN

Estas son las principales consecuencias que se han derivado de las premisas del plan del 38. Hay un párrafo en el preámbulo de la ley muy significativo, porque, aducido positivamente, puede considerarse como resumen de lo que no se ha conseguido con ella: "La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación defi-

nitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa".

Repetimos que al revés: precisamente lo que se quería evitar es lo que se consiguió, y aquello hacia lo que se tendía, se malogró por completo. Por otra parte, no tiene por qué despreciarse la técnica memorística permanente, sino aprovecharse de ella en los años primeros del Bachillerato, en los que el alumno está perfectamente capacitado para ello. Insistir en estos cursos en la Geografía, la Gramática y los idiomas, contrapesando esta unilateralidad con lo que de formativo para el recto proceder de la razón tienen las Matemáticas, sería una solución atendible.

Resulta igualmente interesante hoy recapitular algunas expresiones del articulado de la referida ley. Así, en el artículo preliminar, 2.º, se dice: "Aplicación del sistema cíclico docente para conservar la continuidad sustancial en la progresión de los conocimientos". Ya nos hemos pronunciado en contra del *ciclismo* absoluto de siete cursos. Es ir demasiado lejos. Precisamente la continuidad sustancial dice relación íntima a la unidad, y no a la multiplicidad. Continuidad sustancial se daría en una disciplina que se explicase en un solo curso. No obstante, es digna de atención la evolución progresiva de las aptitudes del alumno para la elaboración de un plan que tuviera en cuenta la complicación y dificultad de las disciplinas respectivas. Un *ciclismo* parcial, de dos o tres cursos, siempre que las clases fueran diarias y de una hora real, por lo menos, parece que se desprende de las consideraciones anteriores como ineludible.

Respecto al apartado 3.º del artículo que nos ocupa, y que dice: "Como consecuencia lógica de lo anterior, supresión de los exámenes oficiales intermedios y por asignaturas, evitando así una preparación memorística dedicada exclusivamente a salvar estos exámenes parciales, con todos sus conocidos inconvenientes", esto es, precisamente, lo que no ha sido consecuencia necesaria, ya que, por el contrario, por una de estas frecuentes incongruencias del salto al plano real del ideal, esos han sido, precisamente, los desafortunados resultados que se pretendían evitar.

Después de este recorrido general, de este examen de conciencia del plan del 38, y de la exposición de los efectos de su puesta en acción durante catorce años, nos atreveríamos a buscar una explicación, desde arriba, de las razones que llevaron a la sucesiva complicación en esas consecuencias hemos sufrido.

A nuestro juicio, sólo una confianza ilusoria y desmedida en los cuadros sinópticos *a priori*, casi, casi la satisfacción personal de una armonización estética sobre el papel de los cuadros de asignaturas. Esto y una idea preconcebida al margen de toda realidad de la elasticidad de unos estudios cíclicos. No resulta difícil imaginarse al autor del plan del 38 entu-

siasmado frente al esquema; era perfecto, no se había dejado al aire ningún cabo, excepto el hecho de que la tierra gira sobre sí cada veinticuatro horas, y no cada cincuenta. Comprendemos también que el símil que la propia naturaleza le presentaba del movimiento ondulatorio, y de los círculos concéntricos que se originan por la caída en un estanque de una piedra, fuese irresistible. El diámetro del séptimo círculo representaría la capacidad máxima mental del alumno; el primer curso, un circulito de diámetro casi imperceptible, recogería, en sus diminutas cuerdas, todas las disciplinas fundamentales en número de diez. Pero este plan *a priori* no tenía sentido al encajarlo en el tiempo real de las veinticuatro horas del día: las consecuencias, más arriba. Quizás esta razón que aducimos parezca poco verosímil y escasamente seria. Tal vez; pero quien conozca el poder de seducción que para algunos individuos poseen las mencionadas sinopsis, es posible que considere, con nosotros, que puede ser perfectamente verdadera.

Hoy el alumno no tiene tiempo para leer otra cosa que sus libros de texto. Y estas horas que al "otium" de la lectura deben dedicársele también, y de las que se ve privado el alumno medio, suponen otra manquedad o tara formativa.

Otra causa de la complicación actual podría ser muy bien la importancia que cada profesor concibe que tiene su asignatura; se imagina que significa rebajarle de rango el que solamente figure ésta en dos o tres cursos del Bachillerato. De hecho todos la creen muy im-

portante; y la mayoría acostumbra a afirmarlo al comenzar el curso. Pero se engañan a ellos mismos y a los demás. En realidad, aparte de una significación cultural, que el olvido convierte en más o menos relativa, toda disciplina no es sino un pretexto adecuado para una necesaria gimnasia intelectual. Se trata más de conseguir la debida puesta en forma de la inteligencia que de responder a los datos concretos de las que son llamadas disciplinas más importantes del Bachillerato. La inteligencia, abandonada totalmente a sí misma, es claro que no se desarrolla; solamente en el esfuerzo y dificultad que supone el aprendizaje de las distintas ciencias históricas y naturales alcanza su madurez. Escamotear este esfuerzo al alumno es atentar contra su integridad intelectual. En realidad, aquella paradoja que se cuenta del profesor que suspendía a los inteligentes y aprobaba a los tontos, con estas palabras de "Ya me lo agradecerán", estaba muy cerca de la verdad. Inculcar el amor a lo difícil y a lo arduo debe ser tarea y práctica del profesor. La concepción de la asignatura como pretexto formativo rechaza la especialización prematura, que originaría una deformidad en la armonía total de la inteligencia, pondría a los alumnos en condiciones más serenas para una visión acertada de su propia vocación y eliminaría, en parte, las circunstancias extrínsecas y falsos espejismos de asignaturas que en la elección de carrera tantas veces intervienen. Pero la cuestión vocacional es otro aspecto interesante del problema de los planes de estudios, que tal vez se trate en otro lugar.