

6-10
278
028095
1-11

JULIO ORTEGA FRIER

Rector de la Universidad

Lugar del Aprendizaje Activo en la Universidad



UNIVERSIDAD DE SANTO DOMINGO :: CIUDAD TRUJILLO

028095





**LUGAR DEL
APRENDIZAJE ACTIVO
EN LA UNIVERSIDAD**

17492
Sig

UNIVERSIDAD DE SANTO DOMINGO

Vol. VIII



1944

Editora Montalvo : Arzobispo Meriño, 44-46 : Ciudad Trujillo, R. D.



BN
378
0776
e.6

Advertencia

Estas notas fueron escritas a fines del año 1939, cuando, transcurrido ya un año lectivo entero desde la supresión de los llamados "estudios libres" en el ramo superior de nuestra enseñanza pública por la Ley de Organización Universitaria del 1937, hube llegado a cerciorarme de la inutilidad de esa reforma, de no venir ella acompañada de la implantación del aprendizaje activo, obligatorio, en la Universidad. Siempre estuve convencido, en efecto, de que lo que importaba en la enseñanza de las artes liberales era, sobre todo, el adiestramiento personal del estudiante en la técnica del oficio, adiestramiento que no podía resultar sino de su actividad propia en el aprendizaje de esa técnica. Y era evidente que la enseñanza puramente expositiva a que se contraían los cursos magistrales ofrecidos por la Universidad no era bastante para mover esa actividad. La obligatoriedad de estos cursos, como consecuencia única de la supresión de los estudios libres, no conducía, pues, a resultados que valieran lo que el sacrificio que la reforma imponía a la Universidad.

Preocupado con esa dificultad inicial de las reformas que me había tocado implantar, traté de convencer a los catedráticos de la necesidad de adoptar en nuestra enseñanza, siquiera gradualmente, el sistema del aprendizaje

activo. Algunos respondieron favorablemente a esta sugerencia; pero los más, o por indiferencia, o por ignorancia de lo en que consistía ese sistema de estudios, o porque entendieran que lo característico de la enseñanza superior radica precisamente en su carácter puramente expositivo, la pasaron por alto o la desdeñaron.

Semejante resultado me indujo a formular, apresuradamente, la exposición que ahora publico, tal como la escribí entonces, de aquel punto de vista. A comienzos de 1940 hice publicar un fragmento de esa exposición en los *Anales de la Universidad*. Pero como a mediados de ese mismo año terminó mi primer ejercicio en el Rectorado, no creí tener derecho a monopolizar el reducido espacio de aquella publicación con un trabajo que, después de todo, sólo ofrece un interés polémico, y que ni siquiera correspondería ya al punto de vista personal del director de la actividad universitaria.

Al volver a la Rectoría a fines del año pasado he podido comprobar que la implantación del aprendizaje activo ha ganado algún terreno en la Universidad, especialmente en la Facultad de Filosofía. Encuentro ahora, además, mucho menos resistencia consciente para su cabal adopción. Y como las nuevas perspectivas que el Generalísimo Presidente Trujillo Molina tiene abiertas a la labor académica aseguran la efectividad de esa forma de aprendizaje, he creído que el momento era propicio para la publicación completa de mi escrito.

Entiendo, naturalmente, que apenas será necesario advertir que, al presentar estas notas a los docentes y a los estudiantes de la Universidad, no abrigo la pretensión de ofrecerles una contribución científica a la Didáctica de los estudios superiores, o siquiera una original diserta-

ción académica relativa a esa disciplina. En esas notas sólo he recogido lo que mi vieja experiencia de maestro de escuela, rejuvenecida en parte con la apresurada consulta de algunas obras recientes sobre la materia, me ha sugerido de momento para justificar un punto de vista que empecé creyendo tan evidente que en realidad no habría menester de defensa alguna.

Así, el carácter enfático, sentencioso y hasta cientifista (en el sentido con que Unamuno ha lanzado este vocablo) de mi exposición tiene su excusa en las circunstancias que la provocaron, y en modo alguno debe atribuirse a satisfacción mía con semejante tono para el planteamiento de problemas tan debatidos de la actividad académica.

Haciendo, pues, abstracción del mérito intrínseco de este trabajo, en lo que sí me detengo con pleno convencimiento es en la exactitud de la tesis que en él defiende. Insistiré, por lo tanto, como Rector, en que en la Universidad de Santo Domingo la enseñanza, comenzando por la profesional de las artes liberales, se desenvuelva dentro de los procedimientos que provocan o estimulan el aprendizaje activo.

JULIO ORTEGA FRIER

Rector

*Universidad de Santo Domingo,
Ciudad Trujillo, R. D., enero de 1944.*

La abolición de los estudios libres en el ramo superior de la enseñanza pública, consecuente a las disposiciones de la Ley de Organización Universitaria del año 1937, al desligar a la Universidad de Santo Domingo de las trabas que la sujetaban al papel casi exclusivo de centro examinador, ha hecho posible la elevación de su actividad docente a la altura de la misión que histórica y racionalmente le corresponde.

Los privilegios que en aquel régimen disfrutaban los estudiantes libres llegaron a ser, en efecto, el principal de los obstáculos para que la Universidad pudiera asegurarle a su enseñanza el alcance de que ella era teóricamente susceptible, y hasta para conservarle la importancia que antiguamente se le reconocía.

El estudiante libre tenía el derecho de hacerse admitir en los exámenes de opción a los títulos universitarios sin ningún requisito de previa docencia, y el de simultaneizar los cursos de un mismo grado académico, con el objeto de examinar más de uno de ellos en un solo año lectivo. Podía así alcanzar aquellos títulos sin haber seguido enseñanza magisterial alguna, y fijando, conforme a su propio criterio, la duración de los estudios que ellos suponen.

Este régimen estaba fundado, en realidad, en el supuesto de que el candidato podía alcanzar, con sólo su esfuerzo y sin ningún estímulo docente, la preparación

que los títulos universitarios abonan, y en el de que el examen de fin de curso constituye la medida suficiente de esa preparación.

Siguiendo este criterio, la enseñanza ofrecida por la Universidad vino a ser considerada como sólo una facilidad accesoria, que el candidato había de utilizar únicamente para ahorrarse fatigas; pero en modo alguno indispensable para su educación.

De ahí que no existiera compulsión, directa ni indirecta, para asistir a los cursos, ni siquiera respecto del estudiante oficial, cuya matrícula parecería sin embargo suponer, a lo menos, la obligación de seguir la enseñanza magistral y la de participar en los trabajos prácticos. Pero, como esa asistencia no era objeto de ninguna comprobación, ni tenida en cuenta para la evaluación de la labor académica de los candidatos, éstos podían descuidarla, y hasta abandonarla por completo, sin que de ello pudiera deducirse perjuicio alguno para su opción al título.

Así, esta opción no estaba supeditada, en definitiva, para los candidatos de una y otra categoría, sino a la aprobación de las materias del curso en los exámenes formales, a los que todos eran admitidos con sólo la justificación de la matrícula.

II

Al estudiante oficial, sin embargo, no se le permitía examinar el curso a que correspondiera su inscripción sino en las pruebas generales ordinarias con que se cerraba el período lectivo del año académico; salvo, naturalmente, los casos de reenvío por razones justificadas, y los en que procediera el examen completivo de materias no acreditadas en aquellas pruebas.

El libre podía, por el contrario, examinarse en cualquier momento del año lectivo; y hasta, según lo antes di-

cho, presentar más de un curso del mismo grado académico en uno sólo de esos períodos escolares.

Pero, como el estudiante podía inscribirse en la categoría de oficial en un curso y en la de libre en el siguiente, o viceversa, y hasta cambiar de categoría en el mismo año académico, la matrícula oficial no implicaba ninguna garantía de que habría de dedicarle a la preparación de los estudios el tiempo que ellos requieren para su efectividad.

De ahí que la existencia, en la Universidad, de una categoría de estudiantes oficiales, al lado de la de los libres, no conlleva, en la práctica, el mantenimiento de dos regímenes de estudios distintos. Las dos clases tenían por igual el derecho de seguir los cursos o el de desdeñarlos, ateniéndose sólo al propio esfuerzo para alcanzar la suficiencia; las dos estaban sometidas, exclusivamente, al examen final como medida de esa suficiencia; y, si la de los oficiales no tenía acceso a esa prueba, ordinariamente, sino en el mes de julio, el estudiante que quisiera burlar la prohibición no tenía sino que cambiar de matrícula, abonando la diferencia entre los derechos de inscripción, cuando deseara pasar de la categoría de oficial a la de libre

Así, en definitiva, la única diferencia práctica entre el estudiante oficial y el libre resultaba del monto del derecho de matrícula, ya que la relativa a la fecha de los exámenes podía ser salvada con tan pequeño sacrificio económico.

III

Semejante organización obligaba a la Universidad a limitarse, inevitablemente, al papel de simple órgano examinador. Ella podía, sin duda, aun así, ofrecer alguna docencia; pero siempre dentro de las limitaciones en que la encerrara esa función dominante. No podía, por esto, salirse en esa enseñanza de la cátedra simplemente expositiva; porque el estudiante, no estando obligado a frecuen-

tar los cursos, ni sacando de su asistencia a ellos ventaja alguna para el reconocimiento de los créditos académicos, prefería mantenerse alejado de aquellos en que se intentara imponerle ejercicios que, antes del examen final, pusieran de manifiesto el estado de su preparación.

En este examen el jurado no podía interrogarlo sino acerca del contenido de un tema del programa sacado al azar, y con la premura que imponía lo limitado del tiempo que de ordinario se asignaba a la prueba. El estudiante sabía de antemano, además, la fecha exacta de esta prueba, pudiendo por lo tanto prepararse para ella con la apresurada lectura del texto que de ordinario se tiene por suficiente para afrontarla.

Y muchos otros factores del examen formal le eran más ventajosos, para obtener la aprobación, que la libertad inherente a los ejercicios del aprendizaje activo. En aquel examen, por de pronto, el jurado suele atribuir alguna parte de la insuficiencia del candidato al nerviosismo consecuente a la prueba. Muchos examinadores, además, se complacen contestando ellos mismos a las preguntas que formulan; y, como la generalidad prefiere, en la duda, la aprobación a la repulsa, no pocos candidatos eran aprobados demostrando su suficiencia mediante simples signos de asentimiento.

Con los ejercicios que impone el aprendizaje activo los resultados son muy diferentes. Por medio de esos ejercicios, el docente puede sondear al candidato, a todo lo largo del año lectivo, en cada uno de los aspectos de su preparación. Puede comprobar los conocimientos con que empieza el curso, y los que vaya adquiriendo después, a medida que se desarrolla la labor académica; puede cerciorarse de sus aptitudes y observar la evolución que éstas siguen; y puede, sobre todo, comparar detenidamente las realizaciones de cada estudiante con las de sus compañeros, para formar, acerca de las de todos ellos, el único juicio de valor con que en realidad pueda medirse la resultante de la actividad académica. Aquellos ejercicios le permiten, así, formular una exacta calificación final de la suficiencia de los candidatos.

IV

Era de esperarse, por lo tanto, que el estudiante prefiriera quedar alejado del íntimo comercio espiritual con el catedrático que la activación de la enseñanza supone. Empeñado, sobre todo, en alcanzar el título que le haría partícipe del monopolio profesional, cuanto implicara la exposición de su ignorancia, sin el encubrimiento resultante de la superficialidad e ineficacia del examen formal, habría de verlo como al mayor de los peligros. Porque la posesión del título, aun sin la capacidad que él acredita, le aseguraba el sustento; y, con alguna suerte o con osadía bastante, podía hasta franquearle los más difíciles caminos del medro.

Así, aunque algunos estudiantes asistían a los cursos que ofrecía la Universidad, muy pocos favorecían los en que el catedrático se permitiera hacerlos partícipes de la labor académica, imponiéndoles ejercicios o siquiera dirigiéndoles preguntas. Sólo los cursos magistrales, por estar limitados a la exposición de las nociones que el catedrático habría de exigir en el examen, les merecían algún favor. Y no porque entendieran que escuchándolos mejoraban su preparación, sino por razones de pura estrategia, justificadas en el carácter combativo que el régimen de los estudios libres le imponía a la actividad académica.

El catedrático de la materia es, en efecto, el miembro del jurado examinador que lleva la voz activa en el examen, y el que de ordinario decide su calificación. Siguiendo sus cursos, como simple oyente, el estudiante creía propiciarlo con el reconocimiento que parecía hacer de la utilidad de su enseñanza, sin comprometerse a nada más que a una atención aparente, y sin exponerse a mostrar, antes del examen, el estado de su preparación. Pero, además, el escuchar algunas cátedras le ofrecía al candidato la oportunidad de juzgar la competencia del catedrático, y la de informarse acerca de las características mentales de

éste que pudieran tener repercusión en el examen. Así, hasta los mismos estudiantes libres asistían, de ordinario, a algunas de las lecciones, antes de someterse al examen.

V

Mas, no era sólo el estudiante el que rehuía el contacto espiritual íntimo con el docente que el apredizaje activo podía procurarle. Lo evitaban también, con no menor ahinco, muchos catedráticos. Algunos porque entendían que lo característico de la enseñanza universitaria estriba precisamente en su carácter expositivo, y hubieran querido, en consecuencia, reducirla a los cursos magistrales; y otros porque, creyendo erradamente que en Europa, y sobre todo en Francia, no había otra forma de docencia superior que la resultante de esos cursos, no se atrevían a utilizar aquí, aunque lo juzgaran bueno, lo que allá se imaginaban repudiado.

Estas ideas podían encontrar, además, algún apoyo inconsciente o no confesado en el hecho de que, en realidad, el régimen del aprendizaje activo puede resultar tan adverso al interés egoísta del catedrático como a la festinación oportunista del estudiante; porque, estando libre, en la enseñanza exclusivamente magistral, de la curiosidad inquisitiva del educando, el maestro puede no tener el dominio completo de la materia que explica, sin exponerse a ser fácilmente descubierto.

Cualquiera puede, en efecto, con sólo una mediana inteligencia y alguna laboriosidad, encargarse de la enseñanza, en la Universidad, de una materia que no conozca sino superficial o fragmentariamente, si no está obligado a nada más que a explicarla en cátedra y a pontificar en su examen. Lo que en realidad supone en el docente una especial preparación es, precisamente, el poder dirigir a estudiantes de razón adulta en el planteamiento y la solución de los problemas y dificultades que vayan encontrando

en el estudio de la materia, sin la oportunidad para prepararse él mismo, expresamente, en cada uno de los puntos en que esa intervención venga a ser necesaria.

A aquello se añadía que en nuestra Universidad el catedrático no estaba obligado a ofrecer, en el curso magistral, la explicación de todos los temas comprendidos en el programa de la asignatura que tuviera a su cargo. El podía, por lo tanto, dedicar el curso entero a la explicación de dos o tres puntos de la materia con que lo hubiera familiarizado la práctica profesional.

Podía, además, no dar sino una fracción de las horas de cátedra comprendidas en su asignación, y hasta no dar ninguna, sin que esta falta se reflejara en la cuantía de sus emolumentos. A los catedráticos, en efecto, como a la generalidad de nuestros empleados públicos, se les retribuía con sueldos cuyo pago dependía, no de la labor que hubieran rendido, o de los resultados que hubieran alcanzado con esa labor, sino de la posesión que tuvieran en sus cargos durante los períodos fiscales a que correspondiera la retribución. Y como esta posesión, al igual que la que recae sobre algunos bienes patrimoniales, se conservaba solo animo, el titular de una cátedra podía percibir la retribución que a ella correspondiera sin atenderla para nada.

Los reglamentos disponían, sin dudas, que se hiciera en esos sueldos los descuentos que correspondieran a la labor que dejara de rendirse sin justificación bastante. Pero semejantes disposiciones eran de ordinario mantenidas en el olvido; y, cuando se intentaba aplicarlas, jamás se llegaba más allá de exigir, *pro formula*, la presentación de alguna excusa, que muy rara vez dejaba de aceptarse, en razón de una tolerancia fácilmente explicable.

En consecuencia, la mayoría de los catedráticos no rendía sino una parte insignificante de la labor correspondiente a sus asignaciones, y no pocos llegaron a percibir emolumentos completos durante años enteros en que no pisaron el aula ni una sola vez. Algunos aprovecharon esta tolerancia para crearse una engañosa reputación científica, explicando de vez en cuando, desde la cátedra, algún punto de la materia, laboriosamente preparado de ante-

mano, y mostrándose inflexibles con los candidatos desde la seguridad del jurado examinador.

Era, pues, inevitable que el catedrático de la Universidad viniera a ser, en ese régimen, más que el verdadero docente, el dispensador del privilegio profesional resultante de la intervención del Estado en el ejercicio de las artes liberales. Su cargo pudo así convertirse fácilmente en una sinecura realzada por el ejercicio de un poder irrestricto, que algunos hubieran podido utilizar para agenciarse beneficios ilícitos, aprovechando su participación en los jurados examinadores.

Colocado en ese pedestal como resultado de una larga tradición, el catedrático, por honrado que fuera, había de experimentar dificultades para admitir las ventajas del sistema que lo redujera, de la condición de amo del privilegio académico, a la de un verdadero servidor del interés público. Y a esto es, precisamente, a lo que conduce el régimen del aprendizaje activo, puesto que en este régimen el catedrático viene a ser no más que el conductor y consejero del estudiante, en vez de su juez y señor.

VI

Como resultado inevitable de todos esos factores, nuestra enseñanza universitaria hubo de reducirse, o a la simple exposición verbal, por el catedrático, de algunas de las nociones contenidas en el texto de la materia, o a la ocasional ampliación o a la crítica por éste de esas mismas nociones; con miras, en este último caso, a la exhibición de su saber más que al provecho del estudiante. Faltaban en esa enseñanza, por lo tanto, los procedimientos didácticos que, vitalizando la instrucción de los candidatos a títulos universitarios, condujeran a su educación, tales como las prácticas de seminario o de tutoría, los ejercicios de repetición inmanente o metódica, las manipulaciones de laboratorio, gabinete o taller, y las demás actuaciones o realizaciones del aprendizaje activo.

Esto conllevaba, naturalmente, la admisión de esos candidatos para la opción a los títulos académicos sin sujeción necesaria a ninguna enseñanza objetiva; porque, hasta en el estudio de las asignaturas de carácter impresivo, en las que sin embargo el conocimiento debe resultar, para su mayor efectividad, del contacto directo del educando con objetos y fenómenos, la instrucción descansaba en la asimilación por el estudiante de las nociones que sacara de la lectura del texto o que verbalmente le transmitiera el docente.

Así resultaba en el estudio de las disciplinas teóricas lo mismo que en el de las de carácter práctico. En el de la Química, por ejemplo, el candidato podía acreditar el conocimiento de procesos que jamás hubiera desarrollado en el laboratorio, adquiriéndolos mediante asimilación de las fórmulas que los representaran. En el de la Anatomía humana, aun cuando pudiera vitalizarlo con la práctica de la disección en el Instituto correspondiente, estaba autorizado para hacerse otorgar los necesarios créditos académicos sin frecuentarlo; porque, en vez de exigirse aquella práctica como requisito para la admisión al examen de la Anatomía, la disección misma era objeto de un examen que podía ser pasado sin que el candidato se hubiera sometido previamente a ejercicios sistemáticos de exploración en el cuerpo humano.

El conocimiento de la técnica profesional podía ser acreditado en la misma forma. La Clínica médica, por ejemplo, podía ser aprobada en la Universidad sin haberla practicado sistemáticamente a la cabecera del enfermo. Al candidato al título que capacita para el ejercicio de la abogacía no se le exigía práctica forense sistemática, y lo equivalente ocurría con los que hubieran de dedicarse al ejercicio de las otras artes liberales.

La ley imponía, sin dudas, como requisito para la expedición del título profesional, que el candidato acreditara asistencia, por cierto tiempo, al gabinete de algún profesional dedicado al mismo oficio, o a algún otro centro dedicado a la práctica de la profesión a que deseara consagrarse. Pero, aparte de que la certificación de esa asistencia

se otorgaba de ordinario por puro favor, semejante práctica no podría equivaler, en ningún caso, al adiestramiento resultante del aprendizaje técnico dirigido por el mismo docente que tuviera a su cargo la enseñanza teórica.

La práctica de las artes liberales, cuando ella no esté expresamente organizada con fines docentes, supone, en efecto, la previa iniciación en todos los aspectos de la técnica del oficio; porque, como en el ejercicio profesional de esas artes las cuestiones no se presentan distribuídas convenientemente en las disciplinas en que artificialmente se las agrupa para su estudio metódico, sino combinadas en casos que nada tienen que ver con esta agrupación artificial, la ignorancia de una cualquiera de las disciplinas en que descansa aquel ejercicio sería suficiente para hacerlo frustratorio.

El estudiante no podría, por lo tanto, abordar inteligentemente el ejercicio profesional de ninguna de esas artes sin haber hecho, previamente, el estudio de todas las disciplinas calculadas para su completa preparación en el oficio. Siguiendo el ejercicio de algún profesional, o las actividades de algún centro dedicado a ese ejercicio, podría recoger, sin duda, tras larga observación, algunas nociones prácticas no asequibles con el mero estudio teórico de aquellas disciplinas; pero, no pudiendo participar personalmente en las actuaciones del oficio, la experiencia resultante para él de semejante observación no equivaldría en modo alguno al adiestramiento del aprendizaje activo.

La pasantía no tiene, en realidad, valor completo sino después de la graduación; porque es sólo entonces cuando el neófito puede ser admitido a participar personalmente en el ejercicio profesional. Antes, la única práctica verdaderamente útil es la expresamente organizada con fines docentes; es decir, la que está simplificada artificialmente para hacerla coincidir con las diferentes disciplinas que constituyan el grado. La práctica así simplificada se sitúa al alcance del estudiante, pudiendo serle abandonada para que la realice con sólo la supervisión del docente.



VII

La Ley de Organización Universitaria del año 1937 ha impuesto, en lo fundamental de ese sistema, algunos cambios trascendentales, y ha provisto los medios para suplantarlo totalmente con el del aprendizaje activo.

En su artículo 43, esa ley dispone que en la Universidad "sólo habrá estudiantes oficiales", con lo que ha hecho imposible el simultanear los cursos de un mismo grado. El estudiante oficial es, en efecto, según nuestra terminología universitaria, el que no puede ser admitido a acreditar los estudios correspondientes a cada uno de los cursos del mismo grado académico sino en los exámenes generales que sigan al período lectivo del año escolar a que corresponda su inscripción. Y como la inscripción por cursos impone la obligación de acreditar sucesivamente los grupos de materias de cada una de estas subdivisiones del grado, el estudiante está ahora obligado, por no poder inscribirse sino como oficial, a hacer coincidir la duración de cada curso con la de todo un año académico.

El mismo artículo 43 impone, además, la asistencia a las cátedras y a los trabajos prácticos como requisito indispensable para la admisión a los exámenes generales. Ahora, por lo tanto, el estudiante universitario no puede alcanzar los créditos requeridos para la opción al título sino asistiendo, año por año, y por tantos de éstos como cursos tenga el grado, a las lecciones magistrales y a los trabajos prácticos de cada una de las materias que integran su plan de estudios.

Con estas disposiciones ha quedado destruído por su base el sistema que imponía la admisión en la Universidad de los estudiantes libres. La Universidad tiene ahora que ofrecer la enseñanza de cada una de las materias que haya de acreditarle al estudiante, y éste se encuentra en la necesidad imperativa de seguir esa enseñanza para ser admitido a los títulos académicos. Ya no es posible, por lo tanto,

alcanzar esos títulos sin pasar por el aula, y con sólo la lectura de los libros de texto. Ya no puede la Universidad descansar en su papel de simple autoridad examinadora, ofreciendo la enseñanza como mera **coloratura**, y acreditando estudios sin previa docencia, o con docencia fragmentaria.

VIII

Ese cambio, ha sido, sin duda, la más importante de las reformas de 1937 a la actividad académica. Su implantación ha implicado una verdadera transformación de la vida universitaria, por la importancia de las obligaciones que ha impuesto a los estudiantes y a la Universidad.

Ya, en efecto, no le es posible al aspirante a los títulos universitarios alcanzarlos sin abandonar el lugar de su residencia, y sin descuidar otras ocupaciones. Ahora tiene que ser, sobre todo, estudiante, residiendo por largo tiempo cerca del asiento de la Universidad, y dedicando a la asistencia a los cursos y a los trabajos prácticos muchas de las horas del día que antes podía emplear en ganarse el sustento. Y si el estudiante no pertenece a algún grupo familiar residente en la ciudad donde la Universidad tiene su asiento, como ocurre en la mayoría de los casos, esa asistencia le impone un sacrificio económico que es considerable, y a veces prohibitivo para los recursos del estudiante de modesta fortuna.

La propia Universidad resulta adversamente afectada en su economía por ese cambio en el régimen de los estudios. El mantenimiento efectivo de una docencia completa en todas y cada una de las disciplinas que forman parte de sus planes de estudios, implica para ella la necesidad de invertir, en los emolumentos del personal docente, infinitamente más de lo que en esa atención gastaba cuando esa enseñanza no se ofrecía sino *pro formula*, como medio de integrar el cuadro de su personal académico con indivi-

duos capacitados para figurar en los jurados examinadores. Ahora, además, precisa proveer algún sistema para la substitución temporal de los docentes impedidos, porque ya no es posible, como lo era antes, suspender pura y simplemente la enseñanza cuando el encargado de ella se encontrara temporalmente en la imposibilidad de suministrarla. El nuevo régimen implica, por otro lado, la necesidad de mantener mayor número de aulas, y aulas más espaciosas, para satisfacer el aumento en el número de estudiantes que siguen los cursos magistrales y los trabajos prácticos. Y en esas aulas se necesita más equipo y mayor servicio de higiene y vigilancia.

Así, el sacrificio que para la economía general implica la supresión del estudiante libre en la enseñanza universitaria es de mucha monta. Yo no he intentado reducirlo a cálculo numérico, y acaso sea ello imposible en razón de la variabilidad e imprecisión de los factores que tendrían que entrar en semejante cálculo. Pero sí me atrevo a afirmar que, si el cambio no fuera absolutamente indispensable para asegurar la efectividad de la preparación de los candidatos a títulos universitarios, sus adversas implicaciones económicas serían suficientes para que, en el interés puramente social, fuera descartado totalmente.

IX

Hay que preguntarse, pues, para formular en este punto un juicio sobre el valor de la reforma, cuáles pueden ser los resultados, en lo académico, de la prohibición de simultanear los cursos de un mismo grado dentro de un solo año lectivo, y cuáles los de la obligación impuesta a los candidatos de asistir regularmente a los cursos magistrales y a los trabajos prácticos. La prohibición implica, sin duda, el espaciamiento de los cursos, para que cada uno de ellos coincida con toda la duración de un año académico. Y eso eliminaría la festinación resultante de aglomerar

en un solo año escolar los estudios de más de un curso, calculado, cada uno de ellos, para ser preparado en no menos de nueve meses de la labor académica, si la prohibición asegurara la dedicación del estudiante a esa labor durante todo el tiempo que la seriedad de su preparación supone. La prohibición implicaría, además, mayor probabilidad para que el estudiante disfrutara, durante por lo menos dos meses entre la preparación de cada curso, del descanso que la higiene recomienda en toda labor intelectual de alguna intensidad.

La asistencia obligatoria comportaría, por su parte, la oportunidad para llenar huecos en las explicaciones de los textos, y podría resultar en la distribución uniforme, durante todo el período lectivo del año escolar, de la labor académica del estudiante, si éste siguiera con interés verdadero, y no sólo con atención aparente, las explicaciones magisteriales.

Pero lo dicho es cuanto puede abonarse a favor de los resultados directos de las dos disposiciones legales en que descansa la reforma. La prohibición de simultanear los cursos puede evitar la festinación de los estudios, si el candidato se dedica a su preparación durante todo el tiempo que necesariamente tiene disponible para cada uno de ellos. La disposición no ofrece, sin embargo, por sí misma, garantía alguna de que el estudiante ha de utilizar en esta forma la oportunidad que se le impone. El podría muy bien reservar su esfuerzo para las proximidades del examen, y es eso lo que de ordinario puede esperarse de la generalidad, no existiendo otros constreñimientos, en razón de la natural inclinación a seguir el curso de menos resistencia.

En la misma nulidad de resultados puede resultar, y resulta de ordinario, la obligación de asistir a cátedras y a trabajos prácticos, si la cátedra y los cursos prácticos se limitan a la enseñanza puramente expositiva. Mediante sólo esta forma de enseñanza el docente puede, sin duda, presentar al estudiante los aspectos de la materia no explicados en los libros de texto, ofreciéndole en forma condensada e inteligible las nociones que hubiera recogido en lec-

turas inaccesibles para el principiante ordinario, y comunicándole los resultados de su propia experiencia. Pero, como nada hay en ese procedimiento didáctico, cuando es empleado sin la ayuda de otros estímulos docentes, que garantice el aprendizaje del educando, la simple exposición magistral de nociones y principios resulta, de ordinario, tan estéril para su aprovechamiento como la mera lectura de los textos a que puede atenerse el estudiante libre. En los cursos magistrales, constituídos por cátedras puramente expositivas y por manipulaciones o demostraciones prácticas ejecutadas por el docente, el estudiante no puede participar sino en forma pasiva, por mucho que se esfuerce en seguir atentamente y en retener lo que se explique o demuestre. Y la experiencia de la escuela enseña que, de ordinario, la atención que parecen despertar esos cursos no es sino simulada, de pura expresión facial; mientras que, en el interior de los oyentes, estímulos más poderosos la desvían hacia ideas u objetos extraños a las explicaciones magisteriales. Luego veremos que, reconociendo este punto débil del curso magistral, algunos educadores llegan al exceso de recomendar su completa supresión en la enseñanza universitaria.

X

De lo dicho resulta que, si la reforma que impone al estudiante universitario la necesidad de aguardar un año lectivo entero, después de cada una de sus inscripciones, para acreditar uno solo de los cursos del grado a que corresponda su matrícula, y la obligación de asistir a los cursos magistrales de cada una de las materias que entren en su plan de estudios, no asegura su aprovechamiento en mayor grado que la simple lectura de los textos a que pueden atenerse los estudiantes libres, esa reforma habría impuesto a estudiantes y Universidad un sacrificio económico fuera de proporción con los resultados que ella puede asegurar.



En defensa de la reforma podría aún unirse, sin duda, que ella provoca el acercamiento de los estudiantes universitarios entre sí, obligándolos a vivir todos, durante lo mejor del año lectivo, en estrecha proximidad y en frecuente contacto. Podría decirse, en el mismo espíritu, que hasta entre docentes y educandos asegura un mayor intercurso, por alejados que aquéllos traten de mantenerse de sus discípulos.

Y es indiscutible que esta convivencia del personal universitario tiene sus ventajas propias, independientes de las que puedan resultar de la forma de docencia que se adopte para el formal adiestramiento del estudiante. Esta mayor facilidad de comunión es un factor de primer orden para el fomento general de la alta cultura, y particularmente para la que el estudiante ha de sacar de su contacto con la Universidad; porque, condicionando a los intereses culturales la mayoría de los estímulos de su educación exógena, le ofrece una mejor oportunidad para su integral desarrollo dentro de los más altos ideales humanos.

Pero esa ventaja, con ser tan grande, no justificaría ella sola el sacrificio económico que la reforma supone. Este sacrificio es de suficiente magnitud para que se le tenga en cuenta, hasta en los países más prósperos, al plantear y resolver el problema universitario. En el nuestro la base económica de ese problema constituye una cuestión capital, dada la penuria dominicana. Porque entre nosotros la inmensa mayoría de los que alcanzan la aptitud requerida para dedicarse a los estudios superiores carece de los recursos personales indispensables para sostenerse en la Universidad, sin trabajo productivo, durante el tiempo necesario para optar a uno cualquiera de los grados académicos. Las ocupaciones productivas abiertas al estudiante mientras sigue los cursos universitarios son tan limitadas, que no entran como factor apreciable en la solución del problema que plantea la reforma.

Algunos estudiantes podrían tal vez resolver este problema obteniendo créditos que satisfarían una vez terminada la carrera, con los ingresos que ésta les procurara; pero el crédito es hoy día, entre nosotros, tan esquivo, y esos

ingresos tan problemáticos, que tampoco este factor parece ameritar consideración apreciable para la solución del problema.

No la merece en mayor grado la ayuda que para este fin pudieran prestar el Estado o los Ayuntamientos, ya que los fondos públicos con que se puede contar, razonablemente, para la obra universitaria, no alcanzan ni para satisfacer cabalmente las necesidades colectivas de esa obra.

Así, el peso del sacrificio económico que impone la reforma no puede gravitar, en definitiva, sino sobre la familia del estudiante. El padre, o la madre, o los hermanos, u otros parientes de éste tienen que asumirlo, como hasta ahora vienen asumiendo el de su instrucción primaria y secundaria. Mas, como los gastos que supone la vida universitaria son infinitamente superiores a los que impone la asistencia a la escuela común, la reforma no puede hacerse efectiva sino mediante una verdadera revolución en la estructura económica de las familias de los que aspiran a títulos universitarios.

Nuestro problema, en efecto, no puede ser resuelto suponiendo que en lo adelante la Universidad habrá de nutrirse con los hijos de las familias acomodadas; porque, aparte de que semejantes familias son entre nosotros muy escasas, y de que muchas de ellas desdeñan completamente la preparación académica, o prefieren procurársela a los suyos en el extranjero, en un pueblo de las aspiraciones democráticas del nuestro el problema universitario no queda resuelto satisfactoriamente contando sólo, o principalmente, con las familias adineradas como fuente de la clase estudiantil. Para que esa solución sea adecuada, precisa, por lo tanto, contar igualmente para ello con las familias menos favorecidas por la fortuna.

Si, pues, la reforma que en los altos estudios impone la ley de 1937 ha de implicar sacrificios económicos tan graves para familias a las que ya constriñe la penuria, las razones que militen en su favor habrán de ser muy poderosas para que su adopción amerite juicio favorable. Y es innegable que esas razones no pueden resultar únicamente de la conveniencia de inducir al estudiante a no festinar

los estudios y a aprovecharse de los cursos magistrales, o del mejoramiento del ambiente universitario. Estas ventajas son, sin duda, estimables; pero no valen lo que el sacrificio que suponen. Si, por lo tanto, fueran sólo esos los beneficios de la reforma, su implantación implicaría una verdadera monstruosidad social.

Pero las disposiciones del artículo 43 de la misma Ley de Organización Universitaria, aun cuando por sí mismas sólo implican esos beneficios insuficientes, constituyen en realidad el preliminar obligado de la única forma de organización de los estudios superiores capaz de dar satisfacción a la necesidad social a que ellos responden. Sin esa reforma esta organización resultaría imposible, y nuestros estudios superiores continuarían siendo, como lo han sido hasta ahora, la fuente para la creación de un proletariado intelectual, incapaz de cumplir la misión que al universitario le corresponde en el comercio social.

El régimen que la admisión del estudiante libre había forzado sobre la Universidad nos había conducido, en efecto, a una sobre-saturación de profesionales sin la preparación técnica suficiente para hacer de su ejercicio un ministerio de verdadera utilidad social, y sin la cultura básica indispensable para abrirse paso en los otros campos de las actividades propicias lo mismo al medro personal que a la prosperidad pública. La producción de ese proletariado de semi-intelectuales sólo servía así para adulterar el ejercicio profesional, o para aumentar, sin provecho general, los gastos públicos, haciéndolos gravitar sobre los Presupuestos de la Nación o de los Municipios.

Era evidente, por ejemplo, que el ejercicio profesional de la Medicina no sólo no había mejorado efectivamente en el país desde que en él se instituyó, después del advenimiento de la República, un centro para su aprendizaje científico, sino que ese ejercicio tendía, en promedio, a bajar en el nivel de su excelencia, colocándose en algunos casos a la misma altura del curanderismo que debió desterrar. Así, salvo las honrosas excepciones necesarias para confirmar la regla, la práctica médica había venido a reducirse a la prescripción de patentizados, y a intervenciones

quirúrgicas a que conducía la osadía irresponsable más que la destreza científica. Con semejante ambiente, en este ejercicio profesional vino a preocupar más la censura de la ajena reputación que la elevación de la competencia propia.

Y no eran mejores las condiciones en que se desarrollaba el ejercicio profesional de las ocupaciones forenses, en las que el título de abogado tendía a convertirse en patente de piratería. Saliendo de la Universidad sin ciencia ni experiencia, y comprometido, sin embargo, a conquistarse un lugar en la vida con sólo las luces de su intelecto, el novel abogado que careciera de algún respaldo económico o profesional quedaba, aun sin quererlo, consagrado al culto antisocial de la malicia. Porque es axiomático que, sin el dominio de los principios y sin la habilidad técnica indispensables para que el ejercicio forense resulte en un ministerio de utilidad social, ese ejercicio no puede conducir sino a la ignominiosa ocupación del **picapleitos**.

Había, por lo tanto, verdadera urgencia social en evitar que continuara funcionando, con semejantes resultados, la fábrica de títulos en que había venido a parar la Universidad. Por eso vino a ser preciso escoger, para la solución del problema universitario, uno de estos dos caminos: o la desnaturalización completa de la enseñanza universitaria, mediante la reglamentación del ejercicio de las profesiones liberales en cuadros cerrados, equiparándolas a los cargos públicos, para evitar así la plaga de licenciados y doctores que pesaba, sin provecho del público, sobre la economía nacional; o la organización de esa enseñanza, en lo técnico y en lo teórico, sobre las sólidas bases del aprendizaje activo, para impartirle, aun a costa de un preliminar sacrificio, verdadera utilidad social.

Dirigiéndose hacia esta última solución, la reforma ha escogido el mejor de los dos únicos caminos que a nuestra actividad universitaria le ofrecía la perspectiva social dominicana. Veamos ahora por qué.

XI

Como órgano del Estado para la policía de las profesiones liberales, a la Universidad de Santo Domingo le incumbe ante todo determinar la suficiencia de los aspirantes al ejercicio de dichas profesiones, señalando para ello el grado de preparación requerido en la admisión a este ejercicio, comprobándola efectivamente y certificándola en forma fehaciente. Y esta función le ha sido atribuída con carácter de absoluta exclusividad, sujeta sólo a las limitaciones resultantes de la imposición por la ley de cierto contenido mínimo y determinada duración en los estudios requeridos para la opción a los grados académicos que abonan aquella suficiencia.

Dada la importancia social de semejante investidura, su cometido ocupa lugar dominante en la actividad universitaria, hasta el punto de que la misma labor docente le está subordinada. Así, entre nosotros, el mérito de aquella organización dependerá sobre todo de su eficacia para la cabal evaluación de la suficiencia de los aspirantes a títulos profesionales.

XII

En el sistema de los estudios libres, según lo vimos arriba, la comprobación de la suficiencia de los candidatos a títulos académicos descansa, únicamente, en el examen formal de fin de curso. Divididos los estudios en grupos de materias, llamados cursos, cuya preparación supone la labor equivalente a la duración de todo un año-académico de nueve meses naturales (octubre a junio), el candidato se presenta, al terminar la preparación de cada curso, ante un jurado compuesto de tres o más catedráticos, para ser

cuestionado públicamente acerca de las materias que integran el curso.

El examen, en nuestra Universidad, es siempre oral. Recae sobre temas consignados en un programa en que todo el contenido de la materia está repartido en treinta o más puntos, siguiendo generalmente el mismo orden del texto. Este programa de examen es el mismo que se observa para la explicación del curso, y el que utiliza el estudiante para la preparación de la asignatura. Los temas obedecen por lo tanto a una distribución lógica, de tal manera que cada uno de ellos se refiere a sólo una fracción de la materia, sin repeticiones ni saltos.

Como la ley tiene dispuesto, desde la reforma de 1917, que "los temas sobre los cuales haya de versar cualquier examen oficial que no sea de carácter práctico, sea oral o escrito, deben ser escogidos al azar, o en tal forma que no sea la voluntad del examinador la que decida el punto del examen", en la Universidad se acostumbra a realizar esa prueba consignando los números de los temas en sendas bolas que son colocadas en una urna, de la cual el candidato extrae, sin mirarlas, dos bolas para el examen de cada materia, escogiendo luego libremente el tema del programa que corresponda al número de una de esas bolas.

La calificación se hace por asignaturas, debiendo concurrir todos los miembros del jurado en una misma nota. En la práctica, el jurado acepta siempre la calificación propuesta por el catedrático que tiene a su cargo la enseñanza de la asignatura examinada, que es quien de ordinario conduce el examen de esa materia. Cuando es otro el catedrático el que lleva la voz en el examen, por estar ausente del jurado el titular de la asignatura, la opinión de aquél prevalece casi siempre en la calificación.

Si el candidato fracasa en el primer examen, la ley le acuerda el derecho de examinar de nuevo la asignatura reprobada, pasados los dos meses de ese examen. Si no obtiene la aprobación en este segundo examen, tiene opción a una tercera prueba, pasados los seis meses de la segunda. Si es rechazado de nuevo, debe sacar otra inscripción para el curso a que corresponda la asignatura reprobada, y exa-

minarla de nuevo en los exámenes generales de ese curso. Y si todavía fracasa otra vez, tiene opción a un nuevo examen con una nueva inscripción. Sólo después de este quinto rechazo pierde el derecho de optar al grado a que corresponda la materia reprobada.

Todos estos cinco exámenes sucesivos se efectúan por el mismo procedimiento aplicable al primero, y sobre el mismo programa. Como en cada examen tiene opción entre los temas que corresponden a los números de dos bolas, sacadas simultáneamente, en el conjunto de los cinco exámenes tiene a su disposición la selección de uno entre los diez temas que correspondan a los números de las diez bolas sacadas.

Así, según el cálculo de las probabilidades que le son más favorables, el candidato que sólo hubiera estudiado uno de los temas de un programa compuesto de treinta, tendría una probabilidad de éxito contra dos de fracaso. Con el estudio de diez temas de un programa de treinta, su probabilidad máxima sería, por lo tanto, de ciento contra veinte, o sea de diez contra dos o cinco contra uno.

Con semejantes oportunidades de éxito para los que sólo estudien una parte de las asignaturas que integran el plan de estudios, es seguro que, si no todos, por lo menos un número considerable de los candidatos a títulos universitarios se confíen más a la suerte que a la seriedad del esfuerzo para alcanzar la meta deseada. En este sentido hay que tener en cuenta, en efecto, que los seres humanos siguen de ordinario el curso de la menor resistencia; y, sobre todo, que, dado el carácter libresco y declamatorio que domina en nuestra enseñanza universitaria, el estudiante se somete a ella generalmente sólo como a una necesidad desagradable e infecunda, porque de otro modo no podría alcanzar el título anhelado; pero convencido de que, de todos modos, es sólo después de haber obtenido el diploma cuando ha de comenzar sus estudios verdaderos.

No es, sin embargo, sólo con las probabilidades de éxito mediante un estudio fraccionario de las asignaturas con lo que el candidato puede contar para ser aceptado en nuestro tipo de exámenes. Porque, aun teniendo que es-

coger como tema de su examen un punto que conozca muy vagamente, él puede ser aprobado si se conduce en esa prueba con cierta habilidad. En la calificación del examen el jurado dispone, en efecto, de cuatro notas aprobatorias contra una de desaprobación. Al que discurre acerca del tema sin tropiezos, con precisión y propiedad, mostrando completo dominio de las nociones que lo integran, le corresponde la nota máxima, que es de SOBRESALIENTE; pero todavía hay otras tres notas aprobatorias para los que, en grado diverso, caigan por debajo de ese máximo de excelencia: MUY BUENO, BUENO y SUFICIENTE. Así, la nota de rechazo sólo le corresponde al que no sea capaz de mostrar conocimiento alguno acerca del tema del examen.

El sistema de calificaciones del examen está hecho, pues, para añadir a las probabilidades cuantitativas de éxito una apreciación cualitativa que las aumenta considerablemente. Podemos, así, afirmar que el estudiante que hubiera realizado una simple lectura indiferente del texto y sólo el estudio detenido de unos cuantos puntos del programa, tendría la certidumbre de ser aprobado, y grandes probabilidades de sorprender notas brillantes; y que, con sólo un estudio menos que mediocre de una pequeña parte de la materia, la mayoría obtendría la aprobación.

Así, es evidente que el sistema de los estudios libres, con sólo un examen semejante para el control de la efectividad de éstos, se aparta inevitablemente de su objetivo esencial, que es la comprobación de la capacidad efectiva de los candidatos a títulos universitarios.

XIII

El sistema de estudios cuya efectividad descansa en semejante prueba de la suficiencia no es, sin embargo, objetable simplemente porque se preste para que se otorguen los títulos académicos a los candidatos fraccionaria-

mente preparados en las materias del curso. El lo es en mayor grado aún porque, con el examen formal de fin de curso, especialmente cuando éste reviste la forma oral, el candidato no puede, de ordinario, revelar su verdadero estado de preparación ni aun en el punto de la materia que constituye el tema del examen.

En el examen formal, en efecto, el candidato no tiene, de ordinario, el dominio pleno de sus facultades mentales. La conciencia de estar bajo observación crítica lo coloca en un estado emotivo que altera, en mayor o menor grado, conforme a las características personales, aquellas facultades. Oscilando entre el reflejo inhibitorio de la timidez y el impulso compensatorio del exhibicionismo, el candidato se encuentra pasajeramente bajo el dominio de un verdadero complejo histriónico, cuyo mecanismo afecta por el momento todo su proceso mental. Así, el candidato pocas veces sigue siendo, bajo el examen formal, el mismo que en su estado ordinario. Raramente es posible, por lo tanto, apreciar su capacidad normal por las reacciones que ofrezca en el proceso de esa psicosis pasajera.

A esto se añade, en la forma oral de esa prueba, el efecto disociativo inherente a las interrogaciones. La pregunta provoca en el interrogado diferentes corrientes de asociaciones, en las que las ideas pugnan por ajustarse a la figura [Gestalt] de la interrogación, abandonando la formación en que se encontraban al recibir el impacto. Este proceso, que en el estado normal de conciencia está controlado eficazmente por el mecanismo de la concentración, se altera generalmente por los efectos del complejo histriónico, disminuyendo y hasta destruyendo por completo la congruencia de las respuestas.

Freud y Jung han demostrado, en efecto, que "la asociación de elementos representativos provocada por los complejos psicológicos elimina, por su potencia afectiva, los demás estados, produciendo una alteración en el proceso lógico del pensamiento."

Así, las respuestas del candidato en semejantes exámenes no corresponden, de ordinario, a las que podrían esperarse de él en condiciones normales, y pocas veces pueden

ser tenidas como indicio de su verdadero estado de preparación.

Es por eso por lo que el examinador consciente rara vez saca del examen formal, conducido en forma oral, un convencimiento pleno acerca de la capacidad del candidato. Su calificación, en tales condiciones, reviste así, las más de las veces, los caracteres de una conjetura, de una simple suposición, más bien que los de un juicio firme, satisfaciente.

XIV

La insuficiencia del examen formal de fin de curso, como única medida de la preparación del candidato, está ya reconocida por todos los educadores.

Pero, a esa ineficacia para conseguir su propio objeto, precisa añadir la inutilidad de esta meta en sí misma, aunque ella pudiera alcanzarse plenamente, para determinar el valor del esfuerzo educativo.

En el examen formal, en efecto, cuanto pudiera ponerse en claro, de ser eficiente para conseguir su propio objeto, sería una suma de DATOS, relativos al tema del examen, que el candidato hubiera podido acumular en la memoria hasta el momento de la prueba. Ese examen, por muy eficiente que fuera, sería así totalmente ineficaz para revelar otros hechos relativos a la preparación del candidato, que tienen sin embargo la mayor importancia para evaluar esa preparación. Con semejante prueba no podría, por ejemplo, estimarse la capacidad del candidato para confrontar y resolver, con espíritu libre, voluntad dinámica y sentido de la realidad, los problemas nuevos e imprevistos que en el mismo orden de ideas se le presentaran. Y, sin embargo, como lo ha señalado con razón el Profesor George Herbert Palmer, lo que la verdadera educación comporta esencialmente es "la habilidad para hacer lo que nunca antes se había hecho." (1)

(1) George Herbert Palmer: *The Life of Alice Freeman Palmer*, Boston-1908; p. 226; citado por Abraham Flexner: *Universities, American, English, German* (London, 1930) p. 159.

Porque la verdad es que con el examen formal quedan fuera de la prueba las cuestiones fundamentales relativas a la capacidad del candidato, ya que ellas se refieren a aptitudes que no pueden ser captadas en un proceso semejante, como la habilidad para el razonamiento lógico, la capacidad reflexiva, el espíritu crítico, los hábitos de trabajo ordenado, la tenacidad inquisitiva, el sometimiento a elevados ideales, la destreza técnica, la originalidad de pensamiento, y todas las otras características y habilidades de la personalidad que deben ser objeto de cultivo en el proceso de la educación sistemática.

De ahí el descrédito universal en que ha caído el examen de fin de curso como medida suficiente de la labor educativa.

Pero esa prueba no sólo aborta en su única promesa, sino que impone en el proceso educativo un ideal que lo desnaturaliza y adultera. Para triunfar en ella honradamente, cuando está organizada evitando los defectos que la convierten en pura farsa, precisa, en efecto, desatender en ese proceso todo lo que hay en él de valioso, para dedicarse al cultivo de una habilidad que, sin el complemento de aquellas aptitudes, no sólo es inútil, sino dañina a la finalidad de la educación.

El intelectualismo, resultado de esa preocupación, y el verbalismo declamatorio, inevitable secuela de semejante actitud espiritual, pasan entonces como la justa medida de la excelencia educativa, desplazando los verdaderos valores de la cultura.

El ideal educativo que se desprende de la consagración del examen formal de fin de curso como criterio suficiente de los resultados de la enseñanza ha sido, por lo tanto, condenado por todos los educadores que se han atrevido a rebelarse contra la autoridad de la rutina. Desde fines del pasado siglo lo denunciaron en Inglaterra los filólogos Max Muller y Sayce; los naturalistas Grant Allen, Bastian, Carpenter, Dewar, William Crookes y Warner; los pedagogos Bryce, Stuart Blackie, Oscar Browning y Clichton Browne; los filósofos Harrison y Romanes; el historiador Freeman; en Francia el ilustre M. Compaîré;

en Alemania el gran filósofo y educacionista Paulsen, y en España Don Francisco Giner de los Ríos, precursor de las grandes reformas universitarias de la Segunda República (1).

En nuestros días aquella actitud crítica se ha tornado en postulado indiscutido de la escuela nueva. El problema de ahora no es, pues, el encontrar razones para condenar el sistema educativo que gire alrededor del examen formal, justificando así el abandono del intelectualismo como meta del proceso educativo, sino el de elaborar substitutos para reemplazarlo.

XV

De todo lo hasta aquí dicho acerca del sistema de estudios que descansa en la comprobación de la suficiencia mediante el examen de fin de curso resulta, en resumen, que con ese sistema no sólo se frustra inevitablemente el único propósito que podría justificarlo, consistente en el reconocimiento de la capacidad de los candidatos a títulos profesionales, sino que la base de comprobación de esa suficiencia impone un ideal cultural que desnaturaliza el proceso de la educación sistemática. Con sólo esto bastaría, pues, para condenar para siempre todo sistema que, como el de los estudios libres, sólo descansan en ese examen para la prueba de la suficiencia.

XVI

Pero contra este sistema de estudios militan otras razones todavía de mayor peso científico que las anteriores. La orientación de los estudios hacia un ideal intelectua-

(1) F. Giner de los Ríos, *Pedagogía Universitaria* — Segunda Edición, (Barcelona), p. p. 116-117.

lista, impuesta por la subordinación del reconocimiento de la suficiencia a un examen formal, inevitable en aquel sistema, implica necesariamente el sometimiento del proceso educativo al método verbalista y libresco, con exclusión de todo otro procedimiento didáctico; porque, si la medida de la capacidad del candidato resulta exclusivamente de su destreza en repetir, en los exámenes, las nociones que consignen el texto y las obras de consulta, aquella preparación se limitará forzosamente a la adquisición de estas nociones.

En el proceso de la educación sistemática, en efecto, son válidas tres leyes naturales que, dadas aquellas condiciones, imponen esta solución.

La primera de esas leyes es la que obliga a la economía del esfuerzo. Ningún educando dispone de una capacidad ilimitada de aprendizaje. En un tiempo dado no podrá, por lo tanto, asimilar sino una cantidad determinada de conocimientos y habilidades; cantidad, sin duda, variable de uno a otro estudiante, pero siempre limitada por un máximun asequible al mejor dotado. El genial autor de la *Misión de la Universidad* enuncia esta ley, que él llama principio de la economía de la enseñanza, diciendo:

“La escasez, la limitación en la capacidad de aprender es el principio de la instrucción. Hay que preocuparse de enseñar exactamente en la medida en que no se puede aprender” (1).

Así, del estudiante a quien se le haya asignado la tarea de retener, para repetir las en el examen, las nociones consignadas en textos y obras de consulta que apenas tiene tiempo para leer una sola vez en el período académico a que corresponden, no puede esperarse que, además, se someta a otros ejercicios de adiestramiento, porque esto no le sería humanamente posible.

Pero, de otra parte, aun cuando los mejor dotados estén en aptitud de hacerlo, no hay que esperar que, de

(1) José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* — Revista de Occidente — Madrid, 1935, p. 46.

ordinario, lo realicen, porque con ello sólo estarían desarrollando un esfuerzo inútil para el fin que persiguen. Así, en efecto, se manifiesta la segunda de las leyes a que antes nos referimos: porque el ser humano, en su estado normal, sigue de ordinario el curso del menor esfuerzo para alcanzar un objetivo cualquiera.

Lo que pudiera esperarse que hicieran además los estudiantes libres que, capacitados para adquirir, en menos del tiempo asignado para ello, las nociones consignadas en el texto y en las obras de consulta, y que se sintieran inclinados a un mayor esfuerzo, sería lo que se encontrara en la línea de sus intereses naturales, ajustándose así a la tercera de las leyes que invocamos arriba. Porque es de principio que el ser humano, cuando se determina libremente, dirige su acción hacia el punto a que lo atrae su interés. Esta es, precisamente, la base de lo que en la nueva didáctica se designa con el nombre de **motivación pedagógica** (1).

Pero si excepcionalmente se encontraran estudiantes libres que se sintieran interesados en dedicar espontáneamente sus excesos de energías a procedimientos de adiestramiento no requeridos para la preparación al examen, todavía faltaría que dispusieran de los medios necesarios para practicarlos, como laboratorios, gabinetes de trabajo, museos, bibliotecas y educadores expertos que les sirvieran de guía en esos ejercicios, elementos que son extraños a la organización de los establecimientos que se afianzan en los estudios libres.

Así, en regla general, el estudiante que sólo tenga como medida de su esfuerzo el examen de fin de curso, del tipo que exige la Universidad de Santo Domingo, circunscribirá necesariamente su preparación a la lectura de textos y de obras de consulta. Se dedicará, por lo tanto, al ejercicio profesional de la Medicina, al de la Ingeniería, al de la Farmacia, al de la Odontología, al de la Abogacía y al de otras artes liberales con sólo el adiestramiento verbal que saque de esas lecturas.

(1) A. M. Aguayo —*Filosofía de la Educación*— p. 57.

XVII

El ejercicio profesional eficiente supone, sin embargo, necesariamente y sobre todo, el dominio de la técnica de la profesión. Y esa técnica no puede adquirirse jamás con simples lecturas, sino con el adiestramiento que resulta de la frecuente ejecución por el propio estudiante de las manipulaciones, procesos y actuaciones que la integran, y mediante repetidos ejercicios sistemáticos, inteligentemente graduados y dirigidos, encaminados a formar los hábitos mentales, los reflejos corporales y las reservas subconscientes que respaldan, facilitan y enriquecen la práctica profesional.

“El único adiestramiento para las ocupaciones—, ha dicho con exactitud Dewey— es el adiestramiento mediante las ocupaciones” (1).

No se llega, en efecto, a jinete con la simple lectura de algún texto de Equitación, ni a tirador experto simplemente devorando tratados de Balística; porque la acción compleja, cuando no depende de los reflejos condicionados que nos trasmite la herencia, no puede aprenderse eficazmente sino ejecutándola repetidamente.

La enseñanza exclusivamente libresca que impone el sistema de los estudios libres, tal como nosotros lo hemos practicado, es por lo tanto totalmente ineficaz para producir, en las artes liberales, profesionales eficientes; porque esa enseñanza no alcanza, aun en el mejor de los casos, sino a la habilidad verbalista, que es arma para la charlatanería y no para la ciencia.

(1) John Dewey —*Filosofía de la educación*. Trad. española— Madrid. Ediciones de La Lectura.

XVIII

Aquel sistema de estudios es, pues, no sólo totalmente inadecuado para el control por el Estado de la suficiencia profesional, sino propicio a una forma de enseñanza que es el reverso del ideal educativo en materia de artes liberales. El falla así en los dos requisitos esenciales para que un sistema de estudios superiores satisfaga el interés social.

El que lo aceptáramos en el pasado, desde los comienzos de nuestra vida nacional independiente, se explica por una combinación de circunstancias económicas, políticas y sociales ya desaparecidas. Como Estado soberano, la República Dominicana no podía dejar de mantener una organización propia para el control policial de las profesiones cuyo ejercicio público comprometen el honor, la vida, la salud o los bienes de los asociados; pero no disponiendo ni de los fondos, ni del personal suficientes para ejercer ese control en la forma que es posible en el sistema de los estudios dirigidos, tuvo que recurrir a lo que parecía la única alternativa, consistente en la imposición de exámenes finales como única medida de la suficiencia profesional. Este sistema tenía, por lo demás, a su crédito, el ejemplo de la mayoría de los países ricos y civilizados, en los que todavía se utilizaba, no sólo para la determinación de la suficiencia profesional, sino para todos los casos en que el Estado y hasta las instituciones particulares se veían forzadas a medir la proficiencia intelectual para cualquier forma de actividad.

Desaparecidas esas circunstancias, la supresión de los estudios libres se imponía como una necesidad moral, porque ese sistema se nos presenta, a la altura de nuestros tiempos, como lo que Dewey califica "de estudios de valores pedagógicos corrientes." Pertenece, en efecto, a lo que el mismo ilustre pragmatista califica de "depósitos culturales del pasado". Mantenerlo en el presente constituiría un peligroso anacronismo, ya que nuestra vida de ahora y

nuestras responsabilidades culturales actuales demandan un instrumento más eficaz de educación superior sistemática.

XIX

Al suprimir los estudios libres en el ramo universitario de la enseñanza pública, el legislador de 1937 sólo se preocupó de imponer la docencia y los trabajos prácticos como requisitos indispensables para la opción a los títulos académicos; pero no dispuso la supresión del examen de fin de curso como medida suficiente de la capacidad, ni indicó en qué debía consistir la docencia obligatoria.

En lo que va de este escrito hemos visto, repetidamente, sin embargo, que la institución del examen de fin de curso como medida única de la suficiencia académica, es, por sí misma, una causa suficiente de adulteración de la enseñanza universitaria. Así, con sólo la obligación de asistir a los cursos, y la de participar en los trabajos prácticos correspondientes a las materias cuyo aprendizaje comporte manipulaciones sistemáticas, aquella enseñanza habría ganado muy poco, si la labor rendida por el estudiante en el curso y en los ejercicios prácticos no hubiera de tenerse en cuenta para el otorgamiento de los créditos académicos, porque éstos sólo dependieran del dicho examen final.

Manteniendo esta supremacía del examen, la enseñanza magisterial contaría muy poco en el esfuerzo para librar a los estudios universitarios de su destinación intelectualista, porque el estudiante le prestaría muy escasa atención a cuanto no sirviera para el enriquecimiento del caudal de palabras con que todavía tendría que hacerle frente a la prueba académica decisiva. La obligatoriedad de la docencia y la de los ejercicios prácticos sería entonces sólo un aditamento formal de la labor universitaria, sin valor real para su motivación pedagógica, porque el estudiante no podría ver en ella sino una nueva traba artificial, sin finalidad constructiva, entre su aspiración y el título.

Para que los valores culturales genuinos entren en la línea del interés estudiantil precisa, en efecto, ante todo, que ellos sean objeto de reconocimiento académico; precisa, por lo tanto, que la opción al título no esté al alcance sino de los candidatos que los hubiesen cultivado **satisfactoriamente**. Y el cultivo **satisfactorio** de esos valores no resulta de sólo la asistencia a los cursos y a los trabajos prácticos, sino de la efectividad de la labor realizada por cada estudiante en esos cursos y ejercicios, efectividad que no puede ser medida con sólo el examen formal de fin de curso. Es forzoso, por lo tanto, tener en cuenta la **calidad** de la labor rendida por el estudiante en el curso y en los ejercicios prácticos, haciéndola entrar como factor estimable para la calificación de la labor docente, si se quiere atribuir algún sentido útil a la obligatoriedad de la docencia.

XX

La ley de 1937 supone, lo repetimos, el mantenimiento en la Universidad de los exámenes de fin de curso. El artículo 72 de esa ley se refiere a ellos, sin dudas, al disponer que "el mes de julio se consagrará a exámenes, preferentemente a los **generales ordinarios**." Y la economía entera de ese acto legislativo descansa en la concepción del examen como el instrumento por excelencia para la comprobación de la suficiencia académica.

Por otro lado, la Ley Orgánica de Enseñanza Pública, cuyas disposiciones se aplican sin género alguno de dudas a la enseñanza universitaria, dispone expresamente en su artículo 17, que la "suficiencia de los aspirantes (a títulos académicos oficiales) se comprueba **únicamente** mediante exámenes públicos, que comprenden pruebas orales o escritas, o ambas, salvo las excepciones que expresamente señale la ley."

No puede haber, por lo tanto, la más remota duda de que el candidato a los títulos que otorga nuestra Universi-

dad no podría ser dispensado del examen público, porque la suficiencia no puede ser establecida sin esa prueba. Eso es, precisamente, lo que quiere decir en este caso el vocable únicamente, que hemos subrayado al copiar arriba el artículo 17.

Pero esto no significa que el candidato no pueda, en la enseñanza universitaria, ser excluido del examen, y, por lo tanto, de la opción al título, cuando no satisfaga los requisitos de la docencia y de los trabajos prácticos que el artículo 43 de la Ley de Organización Universitaria hace obligatorio, bajo la sanción, precisamente, de la exclusión del examen. Es indudable, por lo tanto, que esta ley ha creado expresamente una de las excepciones visadas por la parte final del artículo 17 de la Ley Orgánica de Enseñanza Pública para la determinación de la insuficiencia por otro medio que no sea el del examen público. El estudiante que no satisfaga esos requisitos de docencia debe así ser colocado en una posición equivalente a la del que hubiese fracasado en el examen público, sin haber sufrido ese examen.

El artículo 43 de la Ley de Organización Universitaria lo que sanciona con la inadmisión al examen es, sin dudas, la falta de asistencia a los cursos y a los trabajos prácticos. Pero, al decir asistencia, el legislador no pudo querer decir simplemente presencia corporal, sin sometimiento a las actuaciones que se señalen como características de esa asistencia. Sería, por ejemplo, absurdo que se entendiera que el estudiante que se presentara al Instituto Anatómico, regularmente, en los períodos asignados para la docencia, pero negándose a participar en los ejercicios que constituyen su práctica, y hasta a mirar los cadáveres o a escuchar las explicaciones del catedrático o del preceptor, se considerara como asistiendo a esos trabajos prácticos en el sentido que lo requiere la ley. La asistencia a que se refiere ésta no puede, por lo tanto, ser otra que la asistencia útil para la enseñanza.

Ahora bien: la misma Ley de Organización Universitaria, en el inciso 1º de su artículo 10, le da al Consejo Universitario capacidad para reglamentar cuanto concierne a los estudios universitarios. Ese Consejo está, por lo tanto,

en aptitud de decidir en qué consisten los ejercicios y procedimientos utilizables en la enseñanza de cada materia. El puede, así, decidir cuándo y bajo qué condiciones la asistencia del estudiante a los cursos y a los trabajos prácticos satisface el voto de la ley; y cuándo, no satisfaciéndolo, no es ella bastante para la admisión al examen público.

La Universidad tiene ahora en sus manos, por lo tanto, dentro del régimen de la legislación vigente, los medios de crear los estímulos y las sanciones necesarias para valorar la actividad del estudiante en los cursos y en los trabajos prácticos, promoviendo así la motivación pedagógica hacia la forma de enseñanza que pone de relieve los valores culturales genuinos en el ramo de los estudios universitarios.

XXI

Dentro del sistema de los estudios magisterialmente dirigidos, la Universidad puede ahora decidir cuál es la forma de enseñanza que habrá de adoptar para satisfacer ese ideal.

En lo que se refiere a la labor de los cursos, destinada al dominio por el estudiante de los principios teóricos en que descansa cada materia, ella deberá decidir si se atiene a sólo la enseñanza expositiva, en la que el educando se limita a escuchar pasivamente las explicaciones del catedrático, o si habrá de requerir una forma de enseñanza en que el estudiante se encuentre obligado a participar activamente en la labor del curso.

Hasta este momento nuestra enseñanza descansa casi exclusivamente en el primer sistema. Ahora, como cuando estaban permitidos los estudios libres, el catedrático que tiene a su cargo la enseñanza teórica de la asignatura se limita a dictar cátedras; es decir, a ofrecer, en lecturas o conferencias, la explicación de algún punto del programa; pero sólo exponiéndolo él mismo, sin participación activa del

estudiante, el que se limita al papel de oyente. Esta exposición puede ser sólo verbal; pero en algunos casos se la acompaña con demostraciones gráficas, y hasta con la exhibición del aparato u objeto a que se refiere la enseñanza. Ciertos catedráticos, para estimular la atención de su auditorio, dirigen de vez en cuando alguna pregunta a la clase, haciéndola contestar por el estudiante que se ofrezca para ello. Los más activos de éstos, además, suelen tomar una que otra nota de las explicaciones del profesor que le parecen más interesantes; pero esas notas, ni son obligatorias, ni objeto de control alguno por parte del catedrático.

XXII

Con esta forma de enseñanza magisterial de la teoría de las materias es evidente que el catedrático no está en mejor aptitud de cerciorarse, antes del examen, de la preparación del estudiante, que con el sistema de los estudios libres. El estudiante podrá, en efecto, parecer muy atento a las explicaciones del docente, y hasta aparentar tomar notas de ellas diligentemente, manteniendo sin embargo su atención muy lejos de lo que pasa en el aula. El que asista a las clases en esas condiciones no es, pues, garantía de que se aproveche de las explicaciones que se ofrezcan en ella.

Si, pues, es cierto, según lo hemos dicho antes, que el sistema de estudios que descansa exclusivamente en la comprobación de la suficiencia mediante un examen formal del tipo del nuestro, es ineficaz para poner de relieve, en la educación sistemática, los valores culturales genuinos, la forma de enseñanza magisterial que se sigue ahora en la Universidad de Santo Domingo adolece de este defecto, porque con ella la prueba del dominio de las nociones teóricas sólo resulta de ese examen, y por lo tanto la preparación del estudiante visará sólo la adquisición del caudal de palabras con que precisa afrontar esa prueba.

Para que la enseñanza magisterial evite este escollo, es preciso que esté organizada en forma que implique la vigilancia por el docente de la preparación del educando, y que el conocimiento que aquél obtenga así de los progresos de esa preparación constituya un elemento de valoración para el otorgamiento de los créditos académicos. Y esto supone, necesariamente, estrecha cooperación entre el catedrático y el estudiante en la labor académica.

XXIII

No es éste, sin embargo, el único defecto, ni el más trascendente, de la enseñanza magisterial simplemente expositiva. La más grave objeción contra ese método de adiestramiento está en que no asegura la participación activa del estudiante en el aprendizaje; y en que, cuando la promueve, la actividad del educando puede mantenerse en el plano más bajo compatible con el proceso educativo. En este punto la enseñanza magisterial expositiva es inferior hasta a la auto-educación no dirigida resultante de los estudios libres; porque la lectura, para ser tolerable, requiere atención, y ésta conlleva necesariamente cierto grado de actividad mental.

El estudiante que escucha pasivamente la cátedra puede mantenerse, y se mantiene con frecuencia, en estado de inatención, aun cuando parezca seguirla con el mayor interés. Todo el que tenga alguna experiencia en esta forma de ejercicios didácticos sabe que, si a seguidas de la más interesante de las explicaciones orales, que no sea consecuente a alguna interrogación o al planteamiento por los propios estudiantes de algún problema, cuestiona a sus oyentes acerca de los temas desarrollados, muy pocos de éstos podrán utilizar en sus respuestas los elementos aportados por la exposición, y la mayoría contestará como si no la hubiera oído.

La combinación de la exposición magisterial con la

auto-educación mediante el libro, tal como ella resulta de nuestro sistema actual de enseñanza universitaria, puede sin embargo conducir a resultados ligeramente superiores a los que se obtienen con sólo uno de esos dos medios didácticos. Con esta combinación, la cátedra puede servir para estimular la atención del estudiante hacia el aspecto más importante de las materias en estudio, y hasta para suministrar información acerca de cuestiones no tratadas en los textos. Y si el catedrático dispone de acumen docente, puede darse que sus explicaciones sirvan para aclarar cuestiones que con sólo la lectura del texto resulten oscuras o complejas.

XXIV .

Pero el verdadero aprendizaje no puede resultar de la simple lectura de los textos combinada con la asistencia a las cátedras en que se escucha pasivamente las explicaciones del docente. Con semejante adiestramiento el estudiante tiene que limitarse, a lo mejor, al simple trasiego a la memoria de nociones preformadas por otras mentes, sin el trabajo de transformación indispensable para convertir en propio el conocimiento que de ellas resulta, y con abandono del vigor mental que ese trabajo de asimilación implica. Así, un tal adiestramiento, que puede sin dudas resultar útil como punto de partida del aprendizaje teórico, es a todas luces insuficiente para conducir por sí sólo al resultado educativo completo.

XXV

El aprendizaje teórico, en efecto, como el de las ocupaciones, es imposible sin algún grado de actividad personal de parte del que aprende, y no es fecundo sino en la medida de esa actividad, no llegando a ser completo, para cada educando, sino mediante el empleo por su parte de

la mayor actividad, espiritual y hasta corporal, que el objeto del aprendizaje permita. La propia actividad, provocada y dirigida por el estímulo docente, e impulsada y sostenida por el interés y el entusiasmo del que aprende, es a la vez la causa necesaria y la suficiente de todo aprendizaje.

“El aprendizaje. —dice con razón Eaton en el “Fundamento racional de la enseñanza universitaria”— tiene como primera condición la actividad de parte del que aprende. Para formar o fortalecer un rasgo mental, el educando tiene que usar ese rasgo él mismo, y nadie más puede hacerlo por él. La segunda condición es que el ejercicio sea satisfaciente por sí mismo o por sus consecuencias. Mientras más intensa la actividad, o la satisfacción que ella produzca, y mientras más frecuente el ejercicio satisfaciente, más grande será la seguridad del aprendizaje.” (1)

Y este enunciado no resulta de una simple elaboración hipotética o doctrinaria, sino de una comprobación de hechos, científicamente controlada por los métodos de laboratorio de la psicología experimental. El supone, por lo tanto, un juicio categórico de los que, en el lenguaje de Goblot “constituyen una ganancia para el pensamiento teórico, un acrecentamiento del saber, la conquista de una verdad nueva”. (2)

La sola experiencia rutinaria de la docencia suministra abundantes confirmaciones de la necesidad de la actividad propia del educando en el proceso educativo, y de la influencia del grado de esa actividad en los resultados de este proceso. Como simple ejemplo citaremos las dificultades con que tropezamos en la Universidad con la adquisición por el estudiante del vocabulario técnico propio a cada disciplina. Porque, aun cuando el examen formal re-

(1) Theodore H. Eaton: *College Teaching*. 1. ts. Rationale. (New York-1932). p. 42.

(2) Edmundo Goblot: *Tratado de Lógica*. Trad. española de Ovejero y Maury - (Madrid, 1929)

vele que el candidato haya cubierto todo el campo de los estudios señalados en el programa, entendiendo todas las cuestiones comprendidas en ese estudio y reteniendo las nociones que las dominan, muy rara vez se encuentra uno que sea capaz de expresar su conocimiento en el lenguaje técnico propio a la disciplina en que se examina. El que haya entendido cuanto contiene el texto y lo que hubiere sido añadido por las explicaciones del catedrático revela, sin embargo, algún conocimiento de ese lenguaje; pero, como conocimiento adquirido sin el grado necesario de adiestramiento activo, ese conocimiento será incompleto, propio a lo sumo para entender lo que lea y escriba, pero ineficaz como arma de su propio pensamiento. De la misma manera, el hombre semi-culto capaz de entender las producciones de los ingenios literarios podrá, sin duda, comprender lo que éstos hayan querido exponer con diez o quince mil vocablos distintos, mientras que él mismo tendrá que conformarse, para expresar su propio pensamiento, con el empleo de dos o tres mil vocablos.

XXVI

La enseñanza que se limita a la lectura del texto y a la cátedra expositiva fomenta, además, el espíritu conservador y conduce al dogmatismo.

Manteniendo los ojos constantemente sobre el pasado, el estudiante que utiliza como único instrumento de aprendizaje la lectura del texto y la repetición por el docente de las nociones vaciadas en las fuentes escritas, llega fácilmente a forjarse la ilusión de que todo lo bello, todo lo grande y todo lo bueno de que es capaz el hombre lo tiene realizado ya, correspondiéndole al porvenir sólo su conservación.

“Mientras los hombres estuvieron dominados por la filosofía deductiva de Aristóteles —dicen Bizell y Duncan—, no realizaron progreso alguno, porque se man-

tuvieron sólidamente atados al pasado. Esa contemplación del pasado fué, sin duda, más responsable que ningún otro factor para producir el estancamiento de la civilización que la hizo hundirse tan bajo en la Edad Media, y todo nos demuestra que hubiera caído más bajo aún, de no haberse puesto en contacto con la realidad." (1)

La enseñanza exclusivamente expositiva conduce, además, hacia el dogmatismo, porque el estudiante se acostumbra en ella a recibir sin crítica lo que dicen los textos y el maestro. Teniendo que exhibir, en la prueba de suficiencia, lo mismo que se le ha transmitido en esa forma de enseñanza, el estudiante que intentara elaborar las nociones recibidas para conformarlas a su propio juicio correría grandes riesgos de reprobación. La prudencia lo conduciría así a refrenar su discernimiento y a mantener tranquilas sus facultades creadoras, aun cuando la Naturaleza lo hubiera dotado ricamente con esta luz del espíritu. La enseñanza limitada a la lectura y a la cátedra es, pues, un adiestramiento para el peor de los dogmatismos, es decir, para el de "la completa sumisión, sin examen personal, a determinados principios, o a la autoridad que los impone o los revela."

XXVII

De lo dicho acerca de la enseñanza teórica que descansa sólo en la lectura de los textos y en la cátedra expositiva, resulta que ella no es inherentemente superior, ni por las facilidades que ofrece para la comprobación de la suficiencia, ni por el adiestramiento que procura al estudiante, a la que resulte del sistema de los estudios libres.

(1) W. B. Bizell and M. H. Duncan: —*Present Day Tendencies in Education*— (New York, 1918) p. 30.

La cátedra expositiva puede, sin duda, servir para colmar lagunas en los textos y en las obras de consulta. Esto es especialmente cierto en Santo Domingo, por la necesidad en que nos encontramos aquí de utilizar textos extranjeros. Para suplir lo que en ellos falte relativo a nuestras circunstancias locales, la cátedra expositiva puede resultar un instrumento precioso.

El curso magistral puede, además, prestar un servicio estimable cuando el catedrático está dotado de suficiente acumen didáctico para mejorar la presentación de la materia, haciéndola más interesante y comprensible que en el texto.

Pero, fuera de estos casos, la enseñanza magisterial simplemente expositiva añade muy poco, en la Universidad, a la simple frecuentación de los libros, y en cambio limita considerablemente el tiempo que el estudiante pudiera dedicar al estudio teórico fructífero y a los trabajos prácticos.

XXVIII

En razón de esos resultados, algunos hombres eminentes han abogado por la supresión total de los cursos magistrales en la Universidad, basándose en la inutilidad de ese sistema de enseñanza en una época en que, como en la nuestra, abundan tanto los libros.

“Con la excepción parcial, pero sólo parcial, de las Facultades de Ciencia y de Medicina, —dice sobre este punto Sir Frank Heath en el informe presentado por él a la Conferencia Internacional de Enseñanza Superior reunida en París en el mes de julio de 1937—, el principal medio de enseñanza (en la Universidad) es la cátedra; y la asistencia a un gran número de estos cursos es generalmente obligatoria, puesto que ella es una condición de admisión a los exámenes de opción para los títulos universitarios. El fin de seme-

jante disposición es asegurarse de que el estudiante ha recibido realmente la enseñanza universitaria, y de que no es sólo capaz de pasar ciertos exámenes, sino que se ha beneficiado de las ventajas pedagógicas del contacto personal con los maestros de la Universidad. Pero no es éste, a lo mejor, sino un medio inadecuado para alcanzar ese fin. La eficacia del sistema de cátedras ha sido por lo tanto motivo de discusiones casi desde la fundación de las universidades, y la cuestión será debatida, sin duda, mientras éstas existan. Algunos condenan el sistema en bloque. El famoso Dr. Johnson, en razón de una "insensibilidad total" (según él lo convenía en esta ocasión) dejaba de asistir intencionalmente a cierto número de cátedras, cuando estuvo en Oxford, "para ir a pasearse por el césped de Christ Church". Y su punto de vista parece haber continuado siendo el mismo cuando, a la avanzada edad de setenta y dos años, emitía la opinión siguiente: "Las cátedras pudieron ser útiles en la antigüedad; pero hoy día, cuando todo el mundo sabe leer y los libros son tan numerosos, ya no son necesarias. En la cátedra, si la atención flaquea y se pierde una parte de la exposición, esa parte queda perdida, porque no se puede ir hacia atrás como en los libros." Sir Arthur Quiller-Couch, en su admirable Conferencia sobre las conferencias, cita este pasaje de la Vida de Johnson por Boswell; y, después, con muy buen acierto, pone este comentario de Agustín Birrell: Los conferencistas se complacen haciendo esta cita, pero sin dejar por eso de seguir dictando conferencias." (1)

Otros educadores, y entre éstos el eminente Profesor Harry Sidgwich, filósofo y economista, entienden que, por lo menos para algunos estudiantes, la obligatoriedad de la

(1) Informe de Sir Frank Heath, Delegado de los Cancilleres y Rectores de las Universidades de la Gran Bretaña, sobre La Educación en la Universidad — *Problemes d'Université*, Institut International de Cooperation Intellectuelle (Paris, 1938) pp. 257, 258.

asistencia a los cursos simplemente expositivos es indudablemente perjudicial.

Sobre este punto el Informe de Sir Frank Heath, antes citado, que mereció la aprobación unánime de la mencionada Conferencia, dice en resumen así:

“Aunque la presencia obligatoria en los cursos pueda ser un mal necesario, por ser en este momento el único medio práctico de asegurarse de que el estudiante es instruído, y no sólo examinado, en la Universidad, ello no deja por eso de ser un mal.”

XXIX

Pero si el curso magistral puede no ser indispensable para el estudiante excepcionalmente dotado, capaz por lo tanto de adquirir por sí sólo, en las fuentes escritas, o por la experimentación, la observación o la especulación, las nociones que deba transmitir el curso; o si puede resultar para todos hasta perjudicial, cuando se les imponga obligatoriamente su frecuentación, y no respondan a los requisitos de novedad y motivación pedagógica a que deben ajustarse, implicando por lo tanto un gasto inútil de tiempo y energía, ese curso es, sin duda, provechoso para el tipo medio del estudiante, si se mantiene ajustado a los requisitos y limitaciones que lo condicionan en este momento de nuestra expansión cultural.

El curso magistral no es dañino, por lo tanto, sino cuando se contraiga a la simple reproducción de las nociones del texto, sin los estímulos con que la palabra hablada puede promover el interés, la curiosidad y el entusiasmo de los oyentes, y siempre que a escucharlo pasivamente se limite el contacto entre educando y educador.

Pero si ese curso responde a las condiciones racionales de motivación pedagógica, y se ofrece sólo como un aspecto del aprendizaje, a completar con ejercicios de adiestra-

miento activo, entonces su lugar en la enseñanza superior teórica no es sólo legítimo, sino indispensable; por lo menos mientras la Didáctica universitaria no haya provisto algún procedimiento de aprendizaje, basado esencialmente en la inducción, capaz de conducir al estudiante, en el tiempo que las necesidades sociales le permitan dedicar al aprendizaje universitario, al dominio de los principios generales que constituyen el fundamento de toda profesión liberal.

El aprendizaje teórico, en efecto, tiene como finalidad esencial la adquisición del conjunto de los principios fundamentales que dominan la disciplina estudiada. Esa adquisición no llega a ser, sin duda, tan fecunda cuando es el resultado de una enseñanza simplemente expositiva como cuando a ella se llega por el esfuerzo propio, siguiendo un proceso equivalente al empleado cuando la noción fué adquirida originalmente por la inteligencia humana; porque la ley psicogenética, si no constituye una necesidad ineludible de la mente humana, se traduce por lo menos en una norma didáctica segura. Pero la Pedagogía universitaria no ha logrado todavía formular los métodos que permitan la adquisición, en el tiempo asignado para el aprendizaje de las artes liberales, y con sujeción exclusiva a procedimientos deducidos de la ley psicogenética, de todas las nociones teóricas indispensables para el ejercicio racional de aquellas artes.

XXX

La enseñanza expositiva del principio teórico es, por lo tanto, necesaria todavía en el estado presente de la Didáctica universitaria, y cuanto podemos hacer ahora es vivificar esa enseñanza con ejercicios en que el propio estudiante aplique esos principios a casos concretos, o con prácticas de investigación en que el mismo estudiante, bajo el estímulo y la dirección docentes, desenvuelva, en el seminario o el laboratorio, los principios generales en casos o especies particulares.

“El ejercicio práctico, —observa Flexner—, cuando es adecuadamente dirigido, ilustra al estudiante acerca de la técnica con que se obtiene información científica; agudiza sus poderes de observación, le desarrolla la facultad inductiva; le enseña la naturaleza de la evidencia científica, mostrándole la infinita superioridad del hecho verificado sobre el enunciado dogmático o doctrinario; le da el sentido de la realidad respecto de la ciencia que estudia; y, por último, puede hasta revelarle la formación de la investigación experimental que es, según Bertrand Russell en el “Ensayo sobre el Ocio y el Mecanismo”, “lo más parecido a la acción de los Dioses que el hombre pueda hacer.” Pero el ejercicio práctico, no importa su abundancia, no puede por sí sólo suministrarle al estudiante el conocimiento de los principios generales, no más que el dominio integral de las distintas ciencias. Esas dos adquisiciones no pueden resultar sino de la exposición magistral. El maestro debe inflamar la imaginación del estudiante; tiene que exponer los principios generales, sin los cuales los ejercicios prácticos no son sino realizaciones aisladas, cada una de ellas tal vez con su enseñanza, pero sin que, todas juntas, se confundan en un todo armónico.” (1)

XXXI

La suficiencia del ejercicio práctico para alcanzar el resultado educativo total es postulada, sin embargo, por los educadores que en nuestros tiempos están a la cabeza del movimiento pedagógico (2). La escuela del trabajo, o es-

- (1) Abraham Flexner — *Medical Education. A Comparative Study* — (New York — The MacMillan Company, 1925) p. 180.
 (2) Consúltese a A. M. Aguayo: *Filosofía y Nuevas Orientaciones de la Educación*, pp. 142 y siguientes y 192 y siguientes. — Fernando Sainz *El Método de Proyectos* (Buenos Aires, 1939) pp. 15 y sgtes.

cuela activa, como instrumento de esa doctrina extrema, ha demostrado su completa eficiencia en el ramo primario de los estudios, ganando terreno todos los días en la enseñanza media. Y en la universitaria ha sido consagrada por uno de los ensayos más felices y fecundos de la Didáctica, que ya ha sido incorporado a la Ciencia de la Educación como resultado permanente.

Desde 1870, en efecto, el Decano C. C. Langdell, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, convencido de la inutilidad del curso magistral para el adiestramiento de los futuros abogados, proscribió en la enseñanza de su Facultad la cátedra simplemente expositiva, sustituyéndola con una serie ordenada de ejercicios prácticos en que, por el análisis de especies concretas en que se manifestaran los fenómenos jurídicos peculiares a cada una de las disciplinas profesionales, el estudiante llegara por sí mismo, inductivamente, a la formulación de los principios generales de esas disciplinas. El estudiante obtenía así, por una casuística equivalente a la que había generado el "common law" de los pueblos de origen anglosajón, el conocimiento del Derecho peculiar a esos pueblos, y recibía al mismo tiempo el adiestramiento más adecuado para la formación de la mentalidad jurídica. Langdell había encontrado, por lo tanto, un procedimiento didáctico perfectamente ajustado a la ley psicogenética, con el que se lograba no sólo suministrar el adiestramiento requerido para el desarrollo de los poderes mentales adecuados al cultivo ulterior de la disciplina enseñada, sino el dominio de los principios generales de esa disciplina:

"Según fué desarrollado, —dice un ilustre comentarista austriaco de este sistema— el método insistía principalmente en el aspecto del aprendizaje que las viejas escuelas de libros de texto habían descuidado: el adiestramiento del estudiante en la independencia intelectual y el examen individual, con el descubrimiento de los principios mediante el análisis profundo de los materiales que ofrecía cada uno; material que contiene, entremezclados, los hechos generadores del

Derecho, tales como los crea la vida, y las reglas jurídicas, que integran el conjunto del sistema. El hecho de que, según lo antes dicho, hubiese alcanzado este propósito, constituye el gran éxito del método casuístico. Porque en realidad enseña al estudiante a pensar en la forma en que cualquier abogado práctico debe y tiene que pensar frente al Derecho escrito y al no escrito. Prepara al estudiante en la manera precisa en que, en un país de Derecho Jurisprudencial (case-law) desarrolla ampliamente los poderes de razonamiento legal y el acumen jurídico; es decir, que familiariza al estudiante con el Derecho mediante práctica constante en el análisis de las especies jurídicas en que los conceptos, principios y reglas del Derecho angloamericano están registrados, no como áridas abstracciones, sino como realidades cardinales en la vida económica y social del hombre, siempre inextinguiblemente rica e incesantemente fluctuante." (1)

El método Langdell no sólo ha sido ya adoptado por las Facultades de Derecho de las principales Universidades norteamericanas, sino por las de las Universidades británicas y canadienses, demostrando así su eficiencia didáctica. Y en los Estados Unidos ha contribuido poderosamente al renacimiento jurídico de que son una muestra los escritos recientes de pensadores de la talla de Roscoe Pound y Benjamín Cardozo, con lo que se patentiza su valor científico. Los procedimientos con que se desenvuelve y la teoría en que se basa han sido ya, además, aplicados con éxito a la enseñanza de otras disciplinas, principalmente de las ciencias sociales (2). En la enseñanza de la Medicina, la rebelión contra los cursos magistrales está conduciendo a un sistema de adiestramiento inspirado en los mismos principios (3).

(1) Josef Redlich, (Profesor de Derecho y Ciencia Política en la Universidad de Viena) *The Case Method in American Law Schools* — (The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching — New York, 1914) p. 39.

(2) *Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. I. p. 343, a

(3) *Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. X. p. 290, b.

El éxito del método casuístico puro en la enseñanza del Derecho angloamericano no alcanza a convencer, sin embargo, ni de que esa didáctica no pueda ser mejorada con el aditamento de algunos cursos magistrales, ni de que, aplicado en toda su pureza, tenga igual éxito en la enseñanza de un sistema de Derecho más formal que el del *common law*, o en otras disciplinas. Sobre el primer punto el mismo panegirista del método Langdell antes citado escribe:

"Es sólo por exageración doctrinaria de parte de muchos maestros contemporáneos de las Universidades americanas por lo que, para preservar la exclusividad del método casuístico como sistema único y perfecto de enseñanza, rechazan a limine el curso magistral como medio de instrucción, lo mismo que cuando describen esos cursos como de carácter medioeval y por lo tanto anticuado; o declaran que hoy día la cátedra expositiva no despierta fácilmente, y con menos facilidad mantiene, el interés y la atención de los estudiantes. Porque de la misma manera que ellos anotan en sus libretas de apuntes los puntos esenciales evocados en la discusión provocada por los ejercicios de la casuística pura, podrían anotar las ideas dominantes en una serie de cátedras, en que se les explique los conceptos elementales del Derecho y los detalles más importantes de la terminología jurídica." (1)

En la enseñanza de los sistemas de Derecho tan formales como el nuestro la cátedra expositiva parece indispensable, como introducción y complemento de los ejercicios prácticos, y lo mismo parece aplicarse a las otras disciplinas universitarias, dominadas por su contenido teórico, como materias integrantes de los estudios liberales.

(1) Redlich — *Opus citatum*, pp. 43 y 44.

XXXII

De todo lo hasta aquí dicho resulta que, en el ramo de los estudios universitarios, la enseñanza de los principios teóricos no puede prescindir, sin desnaturalizarse, ni de la cátedra dirigida a la exposición magistral de esos principios, ni de los ejercicios prácticos destinados al adiestramiento activo mediante su aplicación a casos prácticos, o a la inducción de los mismos por medio del análisis de especies concretas.

No es, pues, la necesidad de aunar esos dos aspectos del proceso educativo en la enseñanza universitaria lo que teóricamente se presta a dificultades, sino la proporción en que precisa emplearlos, y la forma de producirlos para ajustarlos a la naturaleza de cada una de las materias enseñadas.

El aspecto puramente expositivo de la enseñanza puede asegurarse por la asignación al educando de lecturas informativas; o con la lección oral pura; o con la lección oral acompañada de demostraciones gráficas; o con la misma acompañada con demostraciones objetivas; o con diferentes combinaciones de esos procedimientos didácticos. El activo puede conseguirse con sólo la observación, por el propio estudiante, de las cosas y fenómenos objeto de estudio, seguida por el mismo de alguna forma de acción, expresión o representación derivada de lo que hubiese observado; o por alguna otra forma de examen de esas cosas o esos fenómenos, realizada por el propio educando, y seguida de igual reacción; o por simples ejercicios de adiestramiento en la aplicación de las nociones adquiridas a casos concretos; o, en fin, por una forma cualquiera de actividad en que el educando reaccione frente al estímulo docente.

Los medios didácticos de la enseñanza expositiva resultan de la asignación de lecturas, o de la cátedra, o de las demostraciones objetivas a cargo del docente. Y los del adiestramiento activo de la asignación, al estudiante, de



notas que resuman los resultados de la enseñanza expositiva; o de trabajos a realizar por el mismo en el laboratorio, en el seminario, en la conferencia, o en el aula, o fuera de ellos; o por discusiones entre ellos mismos o con la participación del docente, etc.

La proporción en que se utilicen esos medios didácticos dependerá de la naturaleza de la asignatura enseñada, del propósito que se persigue en su estudio, del tiempo asignado para el mismo, del material didáctico y de las otras facilidades educativas disponibles, y de una infinidad de factores que huelga enumerar aquí.

Las reglas precisas no caben, claro está, en este aspecto de la Didáctica universitaria, por su carácter contingente y condicionado. Fuera de ciertas reglas de una gran generalidad, aquí la única guía posible es el acumen profesional; porque en el ministerio de la Enseñanza, como en el de la Medicina y en el del Derecho, el prácticón tiene que suplir con una especie de instinto las lagunas presentes de la ciencia, usando como brújula el "ojo médico", o la "mentalidad jurídica", o el "don magisterial", cuando le fallan las normas que puede utilizar racionalmente.

XXXIII

Pero entre aquellas reglas de gran generalidad hay tres que no pueden ser olvidadas sin desnaturalizar por completo el proceso de la educación sistemática. A la primera le hemos dedicado la mayor parte de este ensayo, y no nos atrevemos a detenernos en ella aquí sino porque nos resta analizar una opinión, sustentada por algunos miembros de nuestro Claustro, contraria a la doctrina que hemos expuesto en este ensayo.

Al comienzo de este escrito hemos señalado, en efecto, cómo algunos de los catedráticos de nuestra Universidad entienden que "lo característico de la enseñanza universitaria lo constituye el método exclusivamente expositivo,

correspondiendo el activo sólo a la escuela primaria y a la secundaria" (1). Y esta creencia la respaldan, no con razones, sino con el argumento dogmático de la autoridad. Dicen que en las Universidades europeas, pero principalmente en las francesas, la enseñanza teórica es sólo expositiva, estando proscrito el contacto y la cooperación entre el estudiante y el docente.

Pero esta generalización resulta de una verdadera falacia del accidente. En ella incurre el que, habiendo frecuentado alguna Universidad francesa, como la de París, en la que todavía es posible hacerse admitir al examen de capacidad de ciertas materias sin adiestramiento activo en la teoría de las mismas, concluye que esa libertad es general y existe en todas partes y no sólo donde la ha encontrado. Es la misma forma de razonamiento del inglés que, según Globot (2), desembarcando en Calais se encuentra con una mujer rusa y escribe en su libro de apuntes "Las francesas son rusas."

Porque la verdad es que en muchas de las Universidades europeas, y nosotros diríamos que son las mejores, la enseñanza teórica es principalmente activa, y algunas hasta se inclinan a la exageración de suprimir la magisterial que sea exclusivamente expositiva.

Así, en las Universidades inglesas de tipo clásico, como Cambridge y Oxford, la enseñanza teórica y práctica se imparte mediante el llamado sistema tutorial, en que el estudiante, colocado bajo la estrecha vigilancia y sometido completamente a la dirección de un docente, soporta el adiestramiento activo más riguroso de que sea susceptible el aprendizaje universitario.

"Oxford y Cambridge, —dice a este respecto Flexner— establecen una relación personal entre el estudiante y su tutor que es, no obstante cualquier limitación personal, la relación pedagógica más perfecta que existe

(1) Párrafo V. p. 6.

(2) Edmond Goblot: *Le Vocabulaire philosophique*, "Accident", 5ª edic. (París, 1920) p. 12.

en el mundo. La ausencia de enseñanza de aula, las reuniones semanales entre estudiante y tutor, las relaciones informales entre ellos, que se extienden a veces hasta las vacaciones de verano, ponen al estudiante bajo su propia responsabilidad y lo exponen directamente a la influencia de su maestro" (1).

En las Facultades científicas de las Universidades británicas la tendencia es hacia el descuido de la enseñanza magistral en provecho de la activa. En la enseñanza de la Medicina, por ejemplo, el mismo Flexner señala que:

"El aspecto fuerte del aprendizaje médico inglés es su contacto con los objetos; hay poco, tal vez demasiado poco, que sea teórico y discursivo; el estudiante disecciona, estudia ejemplares, examina pacientes en el gabinete y en la sala del hospital. Pero la instrucción es práctica sin ser, en el fondo, científica; es un buen adiestramiento de hospital, más que un adiestramiento universitario, puesto que el adiestramiento universitario debemos concebirlo como algo que se cierne sobre las fronteras de lo desconocido, debiendo ser conducido, aun en el dominio de lo ya adquirido a la ciencia, en un espíritu de duda e investigación" (2).

La Universidad alemana, desde la reforma de Humbolt en 1810, descansa en estas tres formas de instrucción: el curso magistral (Vorlesungen), ejercicios prácticos (Uebungen) y seminario (Seminar), este último destinado originalmente a sólo los estudiantes beneméritos, pero ahora extendido con frecuencia a toda la masa estudiantil, en forma compulsoria (Zwang) (3). Y el seminario, según el concepto alemán, es un verdadero "semillero de sabios", en que el estudiante marcha en la investigación científica al lado del catedrático, guiado por él, pero usando los recursos de su propia inteligencia, como si, uncido al mismo

(1) Abraham Flexner: *Universities, American, English, German*, p. 274.

(2) *Ibid.*, p. 242.

(3) *Ibid.*, p. 318.

yugo, caminara por sí mismo tras los pasos del guía que se dirigiera hacia el mismo destino.

En Austria, cuyas instituciones docentes, ligadas a las alemanas por vínculos invisibles, pero seguros, resultantes de la comunidad de raza, lengua y cultura, fueron siempre similares a los de la nación hermana, el seminario selectivo floreció como en Alemania; pero en vez de responder, como en ésta, a la necesidad de intensificación de la enseñanza activa con la creación del seminario compulsorio para sólo ciertas materias, las autoridades universitarias austríacas hicieron votar, en 1935, la ley "Hochschulergesetz" que impuso a las Universidades, como obligación ineludible, la dedicación de su enseñanza a la educación de los estudiantes, y no sólo o principalmente, como antes, a su instrucción. Con esto han dejado consagrados sus institutos de alta cultura al adiestramiento activo de sus alumnos.

En España, que fué por muchos años un baluarte aparentemente inexpugnable de la educación verbalista y libresca, desde las postrimerías del siglo pasado, la Institución Libre de Enseñanza, fundada por catedráticos de Universidades e Institutos que fueron separados de sus cátedras en 1875, inició una seria protesta organizada contra todos los métodos y procedimientos de la escuela antigua, en todos los grados, que ha culminado en reformas fundamentales en el servicio entero de instrucción pública. En el ramo universitario se establecieron desde el principio seminarios, conferencias de repetición, tutorías y muchos otros medios y procedimientos para la enseñanza activa. Las reformas universitarias que comenzaron en 1930 impusieron a los catedráticos la obligación de atender a "la formación del alumno, tanto por la indicación de obras didácticas de reconocida bondad y extensa bibliografía general, como por la resolución de casos, problemas y trabajos de laboratorio que mejor conduzcan a la finalidad perseguida". El Anuario de la Universidad de Madrid para el año 1933 dice, al referirse a las reformas de la Facultad de Filosofía y Letras por los Decretos del 15 de septiembre de 1931 y 27 de enero de 1932, que:

“La Facultad ofrece, pues, a los estudiosos un amplio cuadro de enseñanzas, entre las cuales los alumnos, con entera libertad, eligen las que crean más apropiadas a su personal vocación e interés. No tienen los estudiantes otra obligación escolar que la de matricularse durante tres años académicos, por lo menos, en las materias que constituyen objeto de la prueba final. No sufren exámenes singulares y sucesivos en cada materia, ni están obligados a seguir orden alguno de prelación en sus estudios. Sin duda, esto no significa que la Facultad abandone a sus estudiantes a una preparación cualquiera, sin dirección. Por el contrario, los Catedráticos y Profesores están con su consejo y estímulo al lado de los alumnos en todo instante. Pero justamente en el fomento del interés personal y de la vocación marcada exigen que esa tutela, ese consejo y guía se manifiesten en un comercio más íntimo y libre, no sujeto a construcciones de tipo escolar, rígido y enmarcado en normas inflexibles” (1).

En los estudios del Doctorado, el estudiante tiene como obligación esencial trabajar, durante el curso completo, bajo la dirección de un Catedrático, elegido por el propio candidato.

“El Director de trabajos doctorales —dice el mismo Anuario— en funciones de tutoría científica, deberá guiar al alumno en sus lecturas e indagaciones y podrá proponer a la Facultad, si lo cree preciso, la conveniencia de proveer recursos al alumno para llevar a cabo algún viaje de estudio complementario, ora a una Universidad española, bien extranjera, antes de dar por terminada su tesis” (2).

En la misma Francia, el seminario de tipo alemán es ya muy abundante, y desde hace muchos años hay allí un

(1) p. 100.

(2) p. 169.

órgano propio de la enseñanza activa, bien diferenciado, en la "conferencia de repetición". En estas conferencias los estudiantes se reúnen en pequeños grupos con repetidores particulares u oficiales para repasar las nociones enseñadas en el curso magistral y para ser adiestrados activamente mediante los ejercicios usuales en estos casos. Esas conferencias, que han venido siendo ofrecidas durante muchos años por docentes privados en las Universidades francesas, han sido ya adoptadas por las autoridades académicas, y ahora son ofrecidas también por catedráticos agregados de las Universidades, como parte de la docencia oficial (1).

XXXIV

Es, pues, evidente que la enseñanza universitaria europea no está caracterizada por el repudio del aprendizaje activo y por su dependencia exclusiva del curso magistral simplemente expositivo. Por el contrario, de lo antes dicho resulta que, en las Universidades del Viejo Mundo, cada vez que se ha querido llegar a resultados educativos superiores, se ha recurrido al sistema de los estudios magistralmente dirigidos, como único medio de asegurar el adiestramiento activo automático. Esto lo patentiza el prevalecimiento del sistema tutorial en las mejores Universidades inglesas; la creación, en las alemanas, del seminario selectivo, y la invasión por este órgano de la educación activa de las esferas más elevadas de la actividad universitaria en todo el Viejo Continente.

Lo que sí es cierto en la acción universitaria europea es la libertad que ella ofrece para alcanzar los privilegios académicos sin la garantía del previo adiestramiento activo. En Inglaterra, por ejemplo, en donde las Universidades clásicas han hecho del aprendizaje dirigido un baluarte

(1) Véase *Université de Paris, Livret de L'Étudiant*. — 1934 - 1935, p. 31.

de la aristocracia intelectual, los títulos académicos oficiales son accesibles a los llamados **estudiantes externos** de las Universidades modernas, categoría de educandos que equivale a la de **nuestros estudiantes libres** (1). En Alemania el seminario fué por mucho tiempo un privilegio de los estudiantes mejor dotados, pudiendo los restantes optar a los títulos académicos sin requisito de previa docencia teórica. En Francia la **conferencia** fué originalmente una actividad que se desarrollaba a espaldas de la Universidad; y ahora, aunque oficialmente reconocida y encomendada a las autoridades académicas, es sólo facultativa para los estudiantes. Así, sólo después del establecimiento en Alemania de los seminarios obligatorios, en Austria a partir de la "Hochschulziehungsgesetz" y en España a contar de las reformas que comenzaron en 1930, ha venido a colocarse oficialmente, en los países europeos cuya enseñanza superior hemos examinado, el aprendizaje activo como requisito de admisión a los exámenes requeridos para alcanzar los títulos académicos.

XXXV

Pero las causas de esa desvaloración del aprendizaje activo no resultan del menosprecio de su eficacia educativa, sino de las circunstancias políticas, económicas y sociales que han rodeado el desarrollo de la enseñanza superior en Europa, y la formación de las Universidades como órgano de esa actividad.

La Universidad europea, en efecto, ha respondido ante todo, desde sus orígenes, a la conformación requerida para el ejercicio de un poder público que condiciona, desnaturalizándola a veces, su esencial función docente. Formada como consecuencia de la necesidad de transmitir los cono-

(1) Institut International de Cooperation Intellectuelle de la Société des Nations - *L'Organisation de l'Enseignement Supérieur*. (Paris, 1936) Vol. I, p. 181.

cimientos por la palabra hablada, en una época en que las fuentes escritas no eran accesibles a la generalidad de los que aspiraban a dedicarse a las ocupaciones intelectuales, la Universidad medieval no logró la cohesión necesaria para sostenerse como comunidad independiente sino cuando alcanzó a ser la dispensadora del privilegio académico. Este privilegio comenzó con el *jus ubique docendi*, que consistía en el derecho al ejercicio de la docencia en toda la cristiandad (1). Las Universidades no podían dispensarlo sino previa consagración pontificia; y, más tarde, por institución del soberano territorial (2). Pero el privilegio académico se extendió pronto al ejercicio profesional del Derecho, al de la Medicina y al de las artes liberales, convirtiéndose así las Universidades en órganos examinadores del Estado, encargadas de certificar la suficiencia de los candidatos al ejercicio de las profesiones policialmente controladas.

El ejercicio de ese poder, lo repetimos, fué la causa eficiente de la consolidación de las comunidades académicas de la Edad Media en los Estudios generales de entonces, o Universidades, como hoy las llamamos. Ni en Grecia ni en Roma, en donde jamás se reconoció a las academias el derecho a semejante dispensación, llegó a formarse ninguna institución semejante a nuestras Universidades (3).

Pues bien: el ejercicio de este poder público ha venido a ser el elemento predominante en la vida de la Universidad europea. A él se supedita su actividad docente, hasta el grado de que, aun hoy día, algunas de ellas no ofrecen enseñanza sino *pro formula*, mediante cursos magistrales que no son seguidos sino por un escaso número de los candidatos que son admitidos a optar a los títulos académicos.

Los catedráticos que son convertidos así en simples funcionarios públicos, no reconocen responsabilidad por la eficiencia de la preparación de los estudiantes, a quienes consideran sólo como candidatos sobre los que están llamados simplemente a ejercer un control policial.

(1) Rashdall, *Medieval Universities*, Vol. I, p. 8.

(2) Rashdall, *Ibid.*, *locus citatum*.

(3) Haskings, C. H. — *The Rise of the Universities*, p. 3.

En Francia esta burocratización de la enseñanza pública superior recibió su toque final con la reforma napoleónica de 1808, mediante la cual se hizo de todo el sistema de instrucción pública una sola "Universidad de Francia", sujeta estrictamente a la intervención y dirección del Estado, y en el que los establecimientos de enseñanza superior fueron convertidos en simples centros de control profesional.

Y de Francia la concepción napoleónica de la Universidad, como centro esencialmente burocrático, se extendió a otros pueblos dominados por la cultura francesa, echando en los de la América hispana raíces tan profundas, que todavía en nuestros días pocas reconocen aquí en su función docente el papel preponderante de su misión social.

XXXVI

Como órgano del Estado encargado de dispensar los privilegios académicos, la Universidad ha quedado obligada a concurrir con las otras oficinas gubernamentales en el reparto de los fondos públicos, a base, no de su utilidad social como promotora de la alta cultura, sino de su papel como agente de una función policial.

Sometida a tal condición, la Universidad no ha podido disponer de las reservas necesarias para organizar su docencia en la forma de los estudios dirigidos. Porque semejante organización requiere, naturalmente, gastos mucho mayores que los que imponen los cursos magistrales, y los exámenes formales destinados a inventariar las nociones recogidas en esos cursos, o adquiridas con la simple lectura de los textos.

En estas pruebas, conducidas en la forma que se les da en las Universidades francesas, el catedrático puede examinar cada día, en su asignatura, más de cien candidatos. Y como la información recogida en los textos no impone gasto apreciable a la Universidad, y en los cursos magis-

trales el número de estudiantes que puedan ser **instruidos** no está limitado sino por la capacidad del local, el costo **per cápita** de esta forma de actividad académica es muy reducido.

Esa misma pobreza del esfuerzo requerido del estudiante, y la insuficiencia de la prueba con que se juzga su capacidad constituyen, sin embargo, estímulos para impulsar hacia las Universidades a los que no ven en ellas sino los dispensadores de un privilegio que puede asegurarles la existencia aparentemente fácil y bien retribuida del profesional. Así, las Universidades en que prevalecen esas condiciones se ven tan sobrepobladas de aspirantes a los títulos académicos que de ordinario ellas no podrían, aunque en ello se empeñaran, proveer adiestramiento activo a todos los candidatos.

En la Universidad de París, por ejemplo, había en el año lectivo 1936-1937 cerca de 12,000 estudiantes inscritos en sólo la Facultad de Derecho. Unos 5,000 de esos estudiantes correspondían al primer curso, en el que, sin embargo, no se disponía de aulas suficientes para acomodar más de mil. Si, pues, la Universidad hubiera exigido la presencia de todos los alumnos siquiera en los cursos magistrales, hubiera tenido que por lo menos quintuplicar la capacidad de sus locales. Y para someterlos a todos al adiestramiento activo su personal docente hubiera tenido que ser aumentado en proporción mucho mayor.

Por eso la Universidad de París no podía exigirle a sus estudiantes ni siquiera la asistencia a los cursos magistrales; y el adiestramiento activo sólo podía ofrecerlo a los que, voluntariamente y pagando un estipendio adicional, se inscribieran en las conferencias opcionales. Pero como la labor rendida por el alumno en estas conferencias no cuenta para nada en el reconocimiento de los créditos académicos, ni sirve, cuando la conferencia es lo que debe ser, para aumentar las probabilidades de éxito en el examen formal, el número de estudiantes que voluntariamente se somete a ese adiestramiento es insignificante comparado con el de los inscritos.

Las conferencias que las autoridades universitarias

organicen para el adiestramiento activo habrían de encaminarse, en efecto, a la obtención de resultados culturales genuinos, de la clase que, según lo tenemos dicho arriba, no puede captarse en el examen formal que decide oficialmente la capacidad del candidato.

Esas conferencias podrán por lo tanto ser muy útiles para la educación del estudiante; pero, sirviendo muy poco para la preparación al examen intelectualista, éste no verá en ellas sino una distracción del objeto esencial de su esfuerzo, que no es ordinariamente otro que la obtención del título con que habrá de asegurarse el privilegio académico. No frecuentándola es, pues, lógico con su designio fundamental.

XXXVII

El estudiante de las Universidades en que no se le atribuya al adiestramiento activo valor alguno para el reconocimiento de los créditos académicos encontrará, en cambio, mucho más útil la conferencia a cargo de repetidores privados. Porque éstos, actuando sólo en un interés mercantil, le darán lo que busca, adiestrándolo para el examen, sin empeñarse para nada en hacerle adquirir un dominio más fecundo de las disciplinas que repase.

El repetidor privado prepara, para el uso de sus pupilos, resúmenes de los cursos magistrales, que le permiten a aquéllos mantenerse alejados de las cátedras; traza cuadros sinópticos para ayuda de las memorias pobres; indica las cuestiones en que habitualmente insisten los examinadores, y las formas de respuestas que les agradan, adiestra en el arte de examinarse, y enseña, en fin, todos los trucos que aseguran el dominio de esa técnica. En sus manos el estudiante podrá pasar por alto todo lo que sea fundamental y genuino en las disciplinas en que se adiestra; pero adquirirá, de seguro, con muy poca diligencia, toda la destreza necesaria para triunfar en el examen, suministrada en comprimidos.

Las autoridades universitarias europeas viven formulando quejas estériles contra semejante enseñanza de contrabando; que, no obstante, continúa prosperando en todas las Facultades en que no se valoriza la enseñanza activa, y principalmente en las de Derecho. En la Conferencia Internacional de Enseñanza Superior, celebrada en París en julio de 1937, la protesta contra ese adiestramiento espurio fué unánime, provocando la primera propuesta de resolución, sometida por el Profesor V. Busek, Rector de la Universidad de Komensky, Bratislava, Checoslovaquia, formulada en estos términos:

“La Conferencia condena en forma absoluta el sistema de los repetidores privados, y el de los resúmenes extra-universitarios, sistemas completamente anticientíficos que no conducen sino a deformar la enseñanza y a inducir a los alumnos a fracasos inevitables” (1).

Pero esta resolución no fué adoptada, en vista de la oposición del Presidente de la Conferencia, M. Th. Rosset, Miembro del Instituto de Francia, quien, a pesar de simpatizar con ella, insistió en que la Conferencia era incompetente para pronunciarse sobre este punto (2).

XXXVIII

En cambio, la Conferencia aprobó unánimemente una segunda parte de la misma proposición del Rector Busek, vaciada en estos términos:

“Por el contrario, ella [la Conferencia] cree necesaria la organización de la asistencia científica a los estudiantes por agregados escogidos por la Universidad, mediante pruebas especiales.”

(1) *Problemes d'Université*, antes citado, p. 62.

(2) *Ibid.*, p. 63.

El proponente había presentado su proyecto diciendo que:

“En nuestra Facultad de Derecho hemos comprobado la existencia de lagunas en la organización de la enseñanza. Los estudiantes que siguen los cursos carecen de experiencia y no saben sacar de éstos toda la utilidad posible. Para remediar este inconveniente lo mejor sería guiar a los estudiantes en su trabajo, asegurar su contacto con la materia misma de sus estudios, por medio de agregados y repetidores oficiales. Me parece que sería muy ventajoso multiplicar el número de estos ayudantes, docentes privados, jóvenes profesores que serían puestos en contacto con los estudiantes y que, por medio de ejercicios prácticos, podrían prestarles grandes servicios” (1).

Ni una sola voz se levantó contra esta propuesta, que no mereció sino alabanzas de parte de los oradores que siguieron en el uso de la palabra.

Así, M. Charles Petit-Dutaillis, miembro del Instituto de Francia y Director de la Oficina Nacional de Universidades y Escuelas Francesas, dijo, a seguidas, sobre el particular:

“Me parece que el señor Profesor Busek ha puesto atinadamente el dedo sobre una llaga que existe entre nosotros y que probablemente existe también en otros lugares: es ella la manera cómo los estudiantes, por ignorancia —aunque una ignorancia por lo demás muy explicable—, deforman lo que se les ha enseñado, y llegan a proferir muchas necedades, que conocemos muy bien todos los que hemos tenido que corregir los trabajos que presentan en los concursos o que hemos examinado oralmente. Se trata pues de conseguir que la enseñanza dada por el catedrático sea conservada en su integridad, en toda su verdad, y transmitida

(1) *Ibid.*, p. 55.

y explicada a los alumnos por los agregados. **Paréceme que esta sería una práctica perfecta. Su único defecto es que costaría mucho dinero**" (1).

El Presidente de la Conferencia, M. de Rosset, después de haber observado la parte del proyecto de resolución que se refería a la abolición de los repetidores privados dijo, refiriéndose a la creación de repetidores oficiales:

"En cuanto a la segunda parte de la resolución, la cuestión es distinta. Que emitáis el voto de que, en dondequiera que se ofrezca alguna enseñanza de carácter algo extensa, con muchos estudiantes, hay siempre lugar, en la medida de lo posible, desde el punto de vista financiero, de acompañar la enseñanza magistral del catedrático con una especie de tutela, o, no sé cómo definirlo, de una ayuda suministrada a los estudiantes, para asegurarse de que se aprovechan verdaderamente de la enseñanza que se les da, y para evitar los errores enormes que se nos hacía recordar hace poco; que emitais un tal voto, eso es posible y deseable" (2).

Sir Francis Heath, refiriéndose más tarde, en la misma Conferencia, al problema del abuso de la especialización, decía:

"Yo pondría a parte el problema del abuso de la especialización, contentándome con hacer esta observación: si fuera posible —y esto es por lo demás una cuestión de dinero— ensanchar el papel de los ayudantes y agregados cerca de los estudiantes, como lo ha sugerido esta mañana el Profesor Busek, de Checoeslovaquia, se habría hecho mucho para ensanchar su horizonte, y defenderlo contra los efectos limitadores de la especialización demasiado acentuada. Según lo ya dicho, la especialización es indispensable, pero precisa ayudar al estudiante, por el procedimiento indicado, a apre-

(1) *Ibid.*, p. 57.

(2) *Ibid.*, p. 64.

ciar el curso en su justo valor. Esto no es, después de todo, sino uno de los medios de alcanzar el fin". (1)

El Profesor de Pedagogía B. A. Fletcher, de la Universidad de Dalhusia, Halifax, Canadá, dijo sobre el mismo punto:

"Yo entiendo que estos tres problemas: asegurar a las Universidades externas las ventajas de la residencia, mejorar el sistema de los cursos y formar maestros de la enseñanza secundaria pueden todos ser resueltos por una organización mejor estudiada del sistema de estudios dirigidos por un agregado, mediante el sistema tutorial por grupos. Y, a este respecto, os citaré como ejemplo lo que se hace ahora en ciertas Universidades del Canadá, lo mismo que en el Instituto de Educación de Londres. Se organiza una clase de 20 a 30 estudiantes a lo más, confiada a la dirección de un ayudante o tutor. Esta clase se consagra a actividades múltiples y de diferentes clases que me limitaré a enumerar. En primer lugar, un trabajo puramente personal, estimulado por la distribución de guías de estudios, por el hábito de la práctica de biblioteca, por cuestionarios y notas susceptibles de estimular la reflexión de parte del estudiante. En segundo lugar, el trabajo en grupos de a dos. Los de vosotros que dedicáis el tiempo a la enseñanza de la Química, la Física o la Medicina sabéis lo útil que es para los estudiantes trabajar ocasionalmente en parejas, porque así pueden interrogarse y ayudarse mutuamente, llegando a emprender trabajos que no podrían realizar solos. En tercer lugar, el trabajo por grupos de estudios reducidos; se les propone algún problema a los treinta miembros de las clases, para que éstos trabajen, en grupos de cinco o seis estudiantes, en su solución, haciendo que esos grupos reducidos comuniquen luego a la clase entera el resultado de sus investigaciones. Podría indicar todavía formas de actividad puestas en práctica por gru-

(1) *Ibid.*, p. 280.

pos más numerosos y que han sido facilitadas por el mismo número de estudiantes participantes en ellas, como conferencias (puesto que la palabra tiene un papel muy importante) las representaciones teatrales, los actos corales, la cultura física, la música, —todas son formas de actividad destinadas a provocar la formación de grupos solidarios” (1).

El Profesor O. Halecki, de la Universidad José Pilsudski, de Varsovia, intervino en la forma siguiente:

“Puesto que el tiempo de que disponemos es muy reducido, me limitaré a hablar de una cuestión que apenas ha sido tocada por Sir Francis Heath en su exposición, pero que ha merecido algunas páginas del informe. Me refiero a las relaciones entre profesores y estudiantes. A este propósito, el informe critica con severidad el sistema tradicional de los cursos magistrales, y otros oradores, como el Profesor Fletcher, han mostrado en esa crítica mayor rigor todavía. A mí, sin embargo, me parece que eso es llegar algo lejos. Me atrevo a decir que los cursos, si tienen por base una investigación científica seria, y si no son repetidos, automáticamente, de año en año, tienen un valor innegable lo mismo desde el punto de vista de la instrucción que del de la educación. Naturalmente, yo estoy plenamente convencido de que los cursos no deben ser el principal medio de educación. Esto constituiría, sin duda, un error. Pero quiero que me permitáis observaros que ya no tienen esa importancia en mi país, ni, según lo entiendo, en los demás países de la Europa central. Entre nosotros, por de pronto, la presencia del estudiante en los cursos no es obligatoria, y nuestros estudiantes hacen hoy día exactamente lo mismo que hacía Sir Francis Heath cuando era un joven estudiante; es decir, seguir sólo los cursos que les interesan. Según nuestro punto de vista, el medio princi-

(1) *Ibid.*, p. 281.

pal de enseñanza no es ya el curso, sino más bien lo que llamamos "seminario". En Polonia el profesor está obligado a consagrar seis horas por semana a las clases de su Universidad; pero no está obligado a dedicar esas seis horas a los cursos, puesto que puede reemplazar cada hora del curso por dos horas de seminario, y se evoluciona cada vez más en esta dirección. Hace algunos años teníamos cinco horas de cursos por semana y dos horas de trabajo en seminario, pero hoy día la mayor parte de los profesores no da sino tres horas de cursos y consagra seis al seminario. Y nosotros obtenemos en el seminario precisamente los mismos resultados que recomienda el informe; es decir, que en él nos mantenemos en estrecho contacto personal con los estudiantes, los cuales están en libertad de hacer preguntas y promover discusiones con el Profesor, pudiendo así ser conducidos a expresar sus opiniones personales. De aquí resulta una verdadera colaboración entre estudiante y profesor" (1).

La discusión sobre este punto fué cerrada por las siguientes palabras de M. Caudel, Profesor de Historia en la Universidad de París.

"Aquí hemos hablado hoy de la educación de los estudiantes, y con este motivo se nos ha hablado de la vida en los colegios y fuera de ellos, de los deportes, y de todas las otras instituciones que pueden tener, en efecto, una gran influencia sobre la condición de los estudiantes. A mi parecer, sin embargo, el fondo de la cuestión no está en eso; se encuentra un poco más lejos, según el plan que quiero que me permitáis explicaros brevemente. He aquí, según mi parecer, cómo debe plantearse la cuestión: vosotros recibís, cuando apenas tiene 18 años, a un joven no formado todavía, y que ya ha recibido en la enseñanza secundaria una buena instrucción; pero que todavía es joven, demasiado jo-

(1) *Ibid.*, pp. 291 y 292.

ven tal vez, no llegando evidentemente a ser todavía un hombre. En vuestros establecimientos, cualesquiera que ellos sean, va a pasar tres, cuatro, cinco años, y tal vez más, o tal vez menos. Pero estos años deberán ser para él absolutamente decisivos, puesto que de ellos deberá salir realmente formado, y formado por vuestros cuidados. He ahí, pues, la gran empresa, y la amplitud entera del problema que confronta la enseñanza superior. Problema psicológico y problema moral. Es preciso que el joven, formado por vosotros, éntre en la vida con medios de información y medios de expresión que jamás encontrará ya en otra parte si vosotros no se los habéis dado. ¿Cómo, pues, proceder para eso? **El trabajo en conferencias tiene que ser el gran medio.** Los cursos magistrales, sin duda, son necesarios. Son indispensables, como base de la enseñanza. Pero deben ser seguidos por el trabajo en conferencia, el trabajo en seminario, que tiene por fin darle de continuo al educando la justa medida de lo que puede y de lo que quiere. Mi queridísimo maestro, el gran jurisconsulto Louis Renault, había encontrado, para un caso análogo, una hermosa fórmula. Decía que podía ser bueno dar a algunos "el sentimiento de su incompetencia". Y, en efecto, es ahí precisamente en donde está la virtud esencial de la enseñanza. Traed a los estudiantes a las conferencias, haciéndolos trabajar entre sí, bajo vuestra dirección. La conferencia entre alumnos, la pequeña conversación entre principiantes no tiene gran alcance y hasta conlleva grandes inconvenientes por favorecer a los habladores y conducir al simple mariposeo. En la conferencia dirigida, hasta donde fuere posible por el propio catedrático, o, a su defecto, por un maestro de conferencias calificado, el estudiante está de continuo en demora de dar su medida, de trabajar por sí mismo, de producir un esfuerzo personal, en las exposiciones orales y en las composiciones escritas. Con estos ejercicios se comprueba así el papel infinitamente feliz de la emulación. Lo que el profesor diga acerca de método no tendrá siempre gran alcance

sobre ciertos espíritus. Pero lo que hace el condiscípulo tiene sobre los demás una mayor influencia; porque, lo que hubiere realizado cada condiscípulo podrían tratar de hacerlo los otros a su vez. Se utilizará para este fin, hasta donde fuere posible, a los mejores, empleándolos como monitores, y hasta haciendo que, en ocasiones, se pavoneen un poco, para que sus camaradas quieran imitarlos. En mi opinión, es en el trabajo en conferencia donde se encuentran el porvenir más claro y el método más seguro de la enseñanza superior. La faena que ellas imponen es sin duda difícil, porque se trata de efectuar una selección, de desalentar, expresamente, a los que no puedan seguir la caravana, y negarles a los que no lo merezcan el diploma que hayan venido a pedirlos. Precisa, en efecto, controlar atentamente los jóvenes valores antes de ponerlos en circulación. En una época en que el número de estudiantes aumenta de continuo, es ésta una tarea necesaria, aunque sin duda extremadamente ingrata, pero indispensable. Así es como pueden descartarse los que no tienen fuerzas para llegar hasta el fin, asegurando el reclutamiento de la verdadera "élite", que tanto han menester todos los países del mundo" (1).

XXXIX

La calurosa y unánime acogida que las autoridades universitarias reunidas en aquella Conferencia le dispensaron a la idea de unir inseparablemente, en el ramo superior de los estudios, el aprendizaje activo con los cursos magistrales, parece una recomendación suficiente para la adopción de aquella forma de adiestramiento en la enseñanza universitaria. Y eso basta para que, invocando el precedente europeo, no se pretenda colocar ese aprendizaje entre los medios didácticos *ad usum Delphini*.

(1) *Ibid.*, pp. 294 a 296.

De las opiniones externadas en aquella Conferencia resulta, sin duda, que algunas de las autoridades universitarias que intervinieron en la discusión de este punto conservan una estimación exagerada por el curso magistral, y que sólo admiten la utilidad del adiestramiento activo como medio de hacer fructificar, con la ayuda de docentes de categoría inferior, las enseñanzas resultantes de los cursos expositivos a cargo de los catedráticos de número.

Pero esta actitud, que no fué en modo alguno unánime, puesto que hubo quien colocara el adiestramiento activo antes y más alto que la enseñanza expositiva, carece de todos modos de valor convincente desde el punto de vista racional, puesto que procede precisamente del elemento más interesado en la supremacía de la enseñanza magistral, como representantes del burocratismo universitario.

Parece, por lo tanto, que la Conferencia Universitaria de París del 1937 pueda ser señalada como el punto de partida de la aceptación general del lugar que al adiestramiento activo le reconoce la ciencia en los estudios superiores.

XL

La segunda de las tres reglas de gran generalidad señaladas arriba (XXXIII) como dominantes en el proceso educativo, es la que impone en ese proceso, para su mayor efectividad, la dirección magisterial.

Esta eficacia supone, indudablemente, la preponderancia en aquel proceso de la actividad personal del que aprende; porque, según lo hemos dicho en este escrito repetidamente, cuanto se adquiera en el aprendizaje resultará, por sobre todo, de la propia actuación del educando, encaiminada por la vía de su interés, e impulsada por la fuerza de su entusiasmo.

Mas, como la actividad interior que resulta en la adquisición del conocimiento no se mueve sino despertada por estímulos que le sean externos, el proceso cognoscitivo

comporta, necesariamente, además de esa actividad, una atracción que lo llame hacia el objeto del conocimiento. La adquisición del conocimiento está sujeta, por lo tanto, a una **dirección** independiente de la dicha actividad.

Cuando la sollicitación proceda del propio sujeto del conocimiento, como ocurre en el acto de la reflexión, el proceso cognoscitivo resulta en la auto-educación; pero si ella le viene a ese sujeto de estímulos procedentes, directa o indirectamente, del mundo exterior, entonces el proceso cognoscitivo conduce a la **hetero educación** o educación exógena, haciendo así posible el enderezamiento de ese proceso, desde afuera, hacia objetos determinados.

La hetero-educación puede, sin duda, como la auto-educación, producirse a consecuencias de estímulos no organizados ex profeso para la obtención de resultados armónicos predeterminados. Así resulta efectivamente en el proceso de la **educación refleja**, que todos los seres educables alcanzan por el solo contacto con su medio ambiente. Pero lo mismo la hetero-educación que la que el sujeto se da a sí mismo pueden ser objeto de un proceso consciente, expresamente dirigido hacia resultados pre-planeados, produciéndose así la **educación sistemática**.

XLI

La educación sistemática de sí mismo, sin mezcla alguna de hetero-educación pre-planeada, no está al alcance sino de los seres humanos dotados de una poderosa vida interior. Y aunque ella conduce, a veces, a resultados fecundos para el acrecentamiento del saber humano, como en los casos en que ha dado lugar a la creación de grandes sistemas científicos y filosóficos, las sociedades humanas no pueden atenerse a sus resultados para el fomento de la cultura; porque, por una parte, lo que constituye la superioridad esencial de esas sociedades sobre las de los demás seres de la Creación, es la aptitud de aquéllos para la

transferencia consciente de los conocimientos y habilidades de uno a otro individuo, mediante la hetero-educación sistemática; y porque, por otro lado, la aparición en nuestra especie de individuos naturalmente capaces de reflexión fecunda es de todo punto excepcional, ya que esta misma capacidad no madura de ordinario sino como resultado de la educación sistemática que nos viene de afuera.

Así, la auto-educación no alcanza eficacia social sino cuando el que aprende utiliza estímulos externos expresamente organizados para conducir al resultado educativo; es decir, cuando la auto-educación sistemática se alimenta con materiales preparados para la sistematización de la educación transmisible.

El sujeto educable puede, por lo tanto, alcanzar los más completos resultados culturales utilizando la auto-educación para desarrollarse intelectualmente, aun sin haber nacido con una de aquellas inteligencias excepcionalmente privilegiadas, si emplea, en ese proceso, los elementos educativos ya adquiridos por la Humanidad. En nuestra civilización, el libro y las otras fuentes escritas del saber, serían, sin duda, el elemento esencial de este proceso, auxiliados por la observación sistemática de los implementos materiales de la cultura humana, y por la de los objetivos y fenómenos de la Naturaleza, todo ello enriquecido y fecundado por la reflexión.

XLII

Algunos educadores, confundiendo el valor didáctico de la propia actividad con el de la auto-educación intencional, y la autonomía del aprendizaje con la de la conducta, han creído ver en esta forma de educación el desideratum del aprendizaje sistemático.

“A diferencia de la hetero-educación—dice Aguayo—que tiende a producir tipos convencionales

y mediocres, la auto-educación aspira a formar personalidades independientes, originales y creadoras" (1).

Pero si la auto-educación es la forma de aprendizaje en que el educando mismo planea y dirige su propio desarrollo cultural, sin ningún estímulo sistemático externo, el auto-didacta no sólo tendría que crear por sí mismo, sin ayuda ni precedentes, toda su cultura, sino que estaría en la necesidad de formular de antemano, por su propia iniciativa, los objetivos de ese desarrollo.

Lo primero supondría, en el auto-didacta, la habilidad necesaria para reconstruir, por su sólo esfuerzo y sin ayuda externa consciente, la experiencia trasmisible conquistada por sus semejantes; habilidad que, aunque teóricamente posible, no se ha manifestado perfecta en ningún caso conocido, y de resultados siempre incompletos. El caso único de Pascal, recreando él solo la Geometría, a los doce años, hasta la proposición trigésima segunda de Euclides, no es una excepción; porque, según el autorizado testimonio de su hermana, la señora de Perrier, el ilustre sabio francés contó para esta azaña con el estímulo de las conversaciones de su padre, Esteban, al que en justicia le corresponde un puesto entre los más destacados educadores prácticos de su siglo.

El proceso del aprendizaje supone, sin duda, en cierto modo, la creación por cada educando de su propia cultura; porque, fuera de la imitación mecánica de los signos, el conocimiento no es adquirible sin la transformación en que entra como factor indispensable la actividad propia del que aprende. Pero esa actividad, sin guía externa consciente, no es bastante para que el individuo reproduzca para sí la experiencia de sus semejantes. Y aun admitiendo que lo fuera, parece fuera de duda que la guía externa consciente del proceso educativo acertaría necesariamente el aprendizaje.

(1) *Opus citatum*, p.7.

De todos modos, todavía suponiendo que el individuo fuera ordinariamente capaz de crear para sí mismo, sin estímulos externos sistemáticos, una cultura equivalente a la suma de la de sus semejantes, sería preciso suponer, para que su auto-aprendizaje corresponda al que puede producirse por la educación exógena inteligentemente dirigida, que el auto-didacta fuera capaz de proponerse a sí mismo, sin ningún estímulo externo sistemático, los objetivos que le comunican valor social a la cultura. Sería preciso, por ejemplo, que fuera capaz de saber de antemano, sin el conocimiento provocado por los estímulos externos, que para el eficiente ejercicio de la Medicina necesita inventar por sí mismo la Fisiología, la Patología, la Terapéutica, etc. Y esto no parece ni siquiera teóricamente posible.

XLIII

La ilusión que ha conducido a considerar prácticamente suficiente la auto-educación sistemática pura, procede, además, de la excelencia de los resultados obtenidos con el régimen escolar de la autonomía, tan convincentemente demostrada por Ferrière, Decroly, la Montessori y otros educadores modernos. Esta ilusión resulta de la confusión entre la autonomía del aprendizaje y la autonomía de la conducta.

En el gobierno de los grupos escolares, como en el de los individuos aisladamente sometidos al proceso de la educación sistemática, el mejor régimen será siempre el que, partiendo de la independencia y la responsabilidad del educando, resulte en la armónica y estimulante coordinación de su conducta con las oportunidades y limitaciones de su medio. Esta forma de gobierno, basada en la libertad socialmente concebida, es la que resulta de la disciplina espontánea.

Pero esta disciplina, si comporta la propia motivación

de su conducta por el educando, no implica en modo alguno, ni falta de sujeción a las limitaciones exteriores, ni ausencia de estimulación consciente por parte del educador. Por el contrario, ella tiene precisamente por objeto el adiestramiento del educando en el mejor método de ajustarse a esas limitaciones, y la utilización más racional de la experiencia del educador en ese adiestramiento.

La autonomía de la conducta supone por lo tanto lo mismo la dirección magisterial, conforme a métodos racionales, que su ajustamiento a normas infranqueables. Así, la educación de la conducta, que de todos modos no es sino un objetivo parcial del proceso educativo, no llega a ser una auto-educación pura ni aun cuando está sometida al régimen de la autonomía.

XLIV

De todo lo hasta aquí dicho sobre este punto resulta, por lo tanto, que, por lo menos para el común de los hombres, la única forma de educación sistemática fructífera para el individuo es la que le permite utilizar la experiencia de sus semejantes lo mismo para fijar los objetivos del aprendizaje que para apropiarse, hasta donde sea posible, el contenido de esa experiencia.

Lo cierto es, en realidad, que de no ser esto así, el aprendizaje individual dejaría de ser una preocupación social; porque, si la mejor manera de llegar a la educación sistemática del individuo fuera aquella en que se le abandonara a él mismo, totalmente, la dirección y la realización de ese aprendizaje, la actividad social que tiene por objeto ensanchar y perfeccionar ese aprendizaje constituiría sólo un gasto inútil y hasta dañino de energías. Así, cuando la pura auto-educación fuera el *desideratum* del aprendizaje, la preocupación social debiera ser la de evitar la intromisión magisterial en ese proceso, para asegurarle toda su pureza.

La evolución orgánica muestra, por el contrario, que la trasmisión de la experiencia, de individuo a individuo, independientemente de todo proceso hereditario, es un factor propicio para la mejor utilización del medio ambiente, y por esto mismo un elemento de integración social. En las especies animales, en efecto, el aprendizaje dirigido aumenta en relación directa con el grado de evolución de la especie, siendo nulo en las inferiores, y no apareciendo sino en los vertebrados superiores, para llegar a su perfección en el hombre.

Pero como cada individuo de la especie debe realizar su propio destino contando, en definitiva, con sólo su personal valimiento, la dirección magisterial del aprendizaje, para ser eficiente, debe tener como finalidad la formación de individuos capaces de continuar por sí mismos su propia educación sistemática. Así, yo diría que en el proceso educativo de la especie humana la dirección magisterial debe limitarse a sólo el papel de un medio, para obtener, como objeto final, la capacidad en el individuo de auto-educarse, con la menor ayuda expresa posible de sus semejantes.

Como medio, sin embargo, esa dirección es indispensable en el estado presente de la evolución de nuestra especie.

XLV

El procedimiento tradicional de la enseñanza magisterial activa no había llegado a pasar, hasta ya bien entrado nuestro siglo, del ejercicio que los franceses llaman *repetición*, y que consiste esencialmente en "tomar la lección". Entre nosotros, este ejercicio se desarrolla mediante la asignación, a los pupilos, de la lectura de algunas páginas del libro de texto, cuyo contenido deben explicar luego en el aula. Si algún alumno no ha comprendido algo por sólo la lectura del texto, el maestro hace a la clase las explicaciones correspondientes, y los más entusiastas añan-

den ejercicios de adiestramiento dirigidos a crear asociaciones entre la materia de la lección y otras nociones afines.

Esta forma de enseñanza es la consecuencia natural del sistema de estudios en que la valoración de la labor académica descansa esencialmente en un examen formal de fin de curso, y ha sido grandemente facilitado por el enorme desarrollo que desde mediados del siglo XIX ha tenido la producción de libros de texto, algunos muy buenos.

El texto no contiene, de ordinario, una ordenación de la materia destinada a provocar la actividad cognoscitiva y dirigirla hacia objetivos determinados, sino que consiste en una catalogación de nociones preformadas, arregladas generalmente en orden lógico, con las explicaciones necesarias para colocar esas nociones en el fondo de la experiencia ya adquirida por el educando. Ajustado a este tipo, constituye, por lo tanto, un simple instrumento informativo.

Y como en la repetición el objetivo del docente se reduce a cerciorarse de que el educando ha captado y retenido la información que le ofrece el texto, colmando, con sus explicaciones, las obscuridades y lagunas resultantes de la incomprensión de las explicaciones que éste ofrece, ese ejercicio no presta otra utilidad que la de asegurar y patentizar la transferencia del conocimiento.

La repetición sencilla (1), tal como aquí la practicamos mediante los ejercicios de aleccionamiento textual antes descritos, no tiene otra utilidad didáctica que la de asegurar la retención por el educando de los signos (2) re-

- (1) Porque en la inmanente, que persigue "la renovación y valoración constantes de las materias de instrucción ya elaboradas", los efectos psicológicos son muchos más profundos. Sobre la distinción véase *Diccionario Pedagógico Labor*, II, p. 2771, Vo. "Repetición".
- (2) Sobre el concepto epistemológico del signo véase *Foundation of the Theory of Signs*, por Charles W. Morris, en la *Internacional Encyclopedia of United Science*, Vol. 1, Number 2— The University of Chicago Press, 1938.— Sobre el valor didáctico de los libros de texto, véase *Modern Philosophies of Education*, por John S. Brubacher (New York, 1939) p.69.

sultantes de la ajena elaboración del conocimiento. Así, aun cuando el objetivo racional de la enseñanza consista simplemente en la comunicación de esos signos, como en la de ciertos aspectos de algunas disciplinas expresivas, la repetición simple tiene su lugar legítimo en la enseñanza, cual que sea el grado a que ésta corresponda.

Pero esa forma de adiestramiento está fuera de lugar en toda enseñanza en la que la finalidad didáctica no sea la simple comunicación de signos. Y este es el caso en lo esencial de las disciplinas inexpressivas, y en muchos aspectos de las expresivas.

XLVI

El procedimiento didáctico de la repetición simple ha sido tan abusado fuera de los casos en que le corresponde un papel legítimo en el aprendizaje, sobre todo en la enseñanza media, que algunos educadores han llegado a considerarlo como propio sólo para el embrutecimiento del educando.

“Es, —dice Bassi— una forma servil y embrutecedora, sobre todo si no es hábil y prudentemente utilizada. Servil, porque por lo general subordina mucho o poco el criterio del alumno al criterio bueno o malo del autor del texto; y embrutecedora, porque casi no cultiva o no desarrolla facultades, salvo la memoria, y se limita a hacer fijar, recordar y repetir palabras o ideas, tal vez bien tal vez mal comprendidas” (1).

Los instrumentalistas, para mejor insistir en la utilidad del trabajo personal del educando como única base racional del aprendizaje, condenan toda repetición, hasta la inmanente, por constituir una tarea superflua y enojosa.

(1) Angel C. Bassi— *Principios de Metodología General*, p.219.

Seidenberger ha sostenido en el mismo espíritu que la repetición cohibe el impulso hacia lo nuevo, y se opone a su ininterrumpido goce exigiendo cuenta de las conquistas y posiciones espirituales del alumno.

Y es indudablemente cierto que, aun cuando el trasplante al acervo espiritual del educando de nociones ajenas se hace más seguro con los ejercicios de repetición, el hecho mismo de hacer descansar el aprendizaje en la adopción de las ideas y actitudes de otro, pudiendo por el contrario enriquecerlo con el conocimiento de la propia elaboración del educando, hace de la repetición simple un instrumento didáctico inferior.

Es, en efecto, el proceso mismo de la elaboración del conocimiento, desde la percepción hasta la elaboración de las ideas más abstractas y generales, lo que en realidad enriquece la experiencia del educando; porque ese proceso deja tras sí, además de las nociones específicas que el estímulo docente está calculado para producir, una estela que penetra hondamente en la vida psíquica del sujeto.

Cuando, por el contrario, el conocimiento llega al educando ya elaborado por otras mentes, lo mejor de esas resultantes incidentales de la propia elaboración le quedará perdido, por mucho que no pueda escapar ni aún entonces a cierta actividad cognoscitiva. Y es precisamente esa pérdida la que no puede compensar la repetición simple, aun cuando el maestro se empeñe en enriquecer, mediante ejercicios adicionales, las asociaciones naturalmente provocadas por la sola adquisición de aquel conocimiento.

XLVII

La repetición simple no puede, por lo tanto, ir mucho más lejos, en resultados educativos, que la enseñanza simplemente expositiva. En realidad, ese procedimiento no es sino un complemento de esta forma de enseñanza, por lo

que no debiera clasificársele entre los que corresponden a la enseñanza activa.

Como complemento de la enseñanza expositiva, la repetición simple es, según lo señalamos arriba, una consecuencia lógica del sistema de estudios en que la valoración de la labor académica descansa en los exámenes formales de fin de curso. Por eso ha adquirido tanto auge en la escuela media. Habida cuenta de la aptitud incipiente para la utilización del libro de texto que la admisión al grado secundario de los estudios supone, la lógica de aquel sistema conduce naturalmente al procedimiento de asignarle al alumno, como toda tarea, la lectura de alguna parte del texto, que luego habrá de repetir (o recitar, según la terminología inglesa) en la clase.

En la Universidad, a la que el candidato ingresa después de perfeccionarse, mediante los ejercicios de repetición, en el arte de trasegar, del texto a la mente, las nociones preformadas que habrá de exhibir en el examen, esos ejercicios no son ya indispensables para obtener este resultado. Puede, pues, abandonársele ese trasiego a sólo su esfuerzo, lo que se realiza mediante el sistema de los estudios libres.

Es, por lo tanto, fatal que, mientras la calificación de la labor académica sólo dependa de los exámenes formales, la didáctica oscile lógicamente hacia la educación libresca, con la repetición simple como complemento indispensable en la enseñanza media, y con la opción entre ese procedimiento y la total ausencia de dirección magisterial personal, resultante a los estudios libres, para la universitaria.

XLVIII

Pero no obstante los defectos y peligros que con razón se le atribuyen, el ejercicio de repetición, aun simple, tendrá que seguir, por mucho tiempo, prestando servicios a la Didáctica en el campo de los estudios medios, y habrá de

conquistar, en los universitarios, un lugar más grande que el que se le asigna en el sistema de los estudios libres.

La enseñanza media, en efecto, está todavía muy lejos del punto en que pueda exonerársela de ser valorada por el contenido, en conocimientos, de sus resultados. Y esa exoneración no parece francamente posible para la enseñanza superior, en razón de su finalidad institucional.

A los estudios superiores no podría asignársele por meta suficiente, como a los primarios, el desarrollo integral de las aptitudes humanas, destinándolos esencialmente al cultivo de las facultades, ideales y demás aptitudes funcionales con cuya formación se satisface suficientemente los fines de la educación. En esos estudios la instrucción, como proceso dirigido a la asimilación del conocimiento, es tan importante como la educación; porque la alta cultura supone lo mismo la habilidad funcional necesaria para el enriquecimiento de la experiencia que la posesión de las nociones resultantes del proceso cognoscitivo.

Así, en la formación para el ejercicio de las artes liberales, que tradicionalmente incumbe a la Universidad, el objetivo no podría consistir simplemente en el desarrollo de la mentalidad científica, sino en ese desarrollo completado con el conocimiento de los principios fundamentales en que descansa racionalmente aquel ejercicio. Al abogado no le basta, por ejemplo, la sana habilidad para formar los juicios y combinar los razonamientos que conducen usualmente a conclusiones jurídicas válidas. Habilidad que constituye el atributo distintivo de lo que los anglo-americanos llaman la "mentalidad legal"; él debe, además, poseer el conocimiento de los principios en que descansa el Derecho, y hasta el de las reglas y normas en que se encarna. De la misma manera, el ejercicio profesional de la Medicina no conduciría a los fines de su institución si el facultativo no poseyera, además del "ojo médico" y de la habilidad científica, el conocimiento positivo de las leyes que gobiernan la conservación, la alteración y la restauración de la salud.

La enseñanza superior supone, por lo tanto, necesariamente, un proceso de adquisición del conocimiento. Este proceso podría, sin duda, provocarse y dirigirse por medio de estímulos docentes calculados para conservarle a la actividad propia del educando el papel esencial en el aprendizaje. Y es precisamente la habilidad para mantener este respeto por la preponderancia del esfuerzo del que aprende lo que dará la medida del valor de esa enseñanza; porque, según lo hemos dicho ya repetidamente, el enriquecimiento de la experiencia resultante del proceso cognoscitivo guarda relación directa con la medida en que en ese proceso éntre la actividad propia del que aprende. Así el norte de la Didáctica universitaria está en la dirección de esta preponderancia.

Pero, a lo menos hasta ahora, ese ideal no es completamente realizable en la práctica, en razón de lo enorme del acervo acumulado por la Humanidad, utilizable en las ocupaciones a que conducen los estudios superiores, y en razón de la pobreza de los procedimientos didácticos ingeniosos para la enseñanza activa.

En los estudios superiores, cualquiera que sea la ocupación a que conduzcan, precisa, en efecto, proporcionarle al educando un acervo de conocimientos que muy rara vez podría formar, si se sujetara exclusivamente a crearlos de nuevo para sí, siguiendo los mismos pasos con que fueron adquiridos por la Humanidad, conforme a la ley psicogenética; o si se atuviera sólo a los resultados de su propia actividad cognoscitiva dirigida por el estímulo docente, en el tiempo que la urgencia social le permite dedicarle a ese aprendizaje. Porque, para que su preparación en ese ramo de los estudios le rinda a él mismo y a la sociedad algún provecho, el individuo tiene que adquirir, en una pequeña fracción de su corta existencia, los conocimientos conquistados por la especie humana, dentro de la especialidad a que se consagra, en todo el curso de su evolución milenaria.

XLIX

De esta necesidad resulta, en el campo de la educación sistemática, el corolario fundamental de la ley de la economía del esfuerzo, corolario que podría enunciarse diciendo que el individuo no puede reproducir para sí el conocimiento resultante de la experiencia anterior de la especie sino mediante una experiencia propia de una extensión ajustada a la relación existente entre la duración previsible de su propia vida y la anterior de la especie.

La naturaleza misma suministra, con la trasmisibilidad hereditaria de los rasgos y propensiones adquiridos por el individuo, y con la fijación de los resultados de la experiencia en signos representativos, los dos resortes esenciales para esa recapitulación individual de la experiencia de la especie. La herencia, en efecto, acorta el camino del aprendizaje individual, facilitándole a los miembros de la especie la reproducción del conocimiento anteriormente adquirido por ésta, mediante la aportación a los individuos nuevos de aptitudes resultantes de la experiencia anterior de sus progenitores. Y la fijación de los resultados de la experiencia en signos que la representen reducida conduce al mismo resultado, por la trasmisibilidad de esos símbolos de individuo a individuo.

Pero como ni la herencia suministra la totalidad de los resultados de la experiencia anterior de los progenitores, ni la trasmisión de individuo a individuo de los signos en que se recapitula esa experiencia conduce por sí sola al resultado educativo integral, el arte de la enseñanza tiene que hacer lo restante, conduciendo al individuo, por el proceso de la adquisición de los conocimientos anteriores de la especie, al adiestramiento de sus propios poderes para el ensanchamiento de esa experiencia anterior de la especie.

La formulación de un arte semejante es el cometido

total de la ciencia de la educación, por lo menos en lo que atañe al aprendizaje de los adultos. Esto quiere decir que en la enseñanza universitaria debe atenderse lo mismo a la trasmisión recapitulada del conocimiento ya adquirido a la especie que a la formación de las habilidades requeridas para elaborar conocimientos nuevos.

Pero esto no es posible, por lo menos en el estado actual de la Didáctica universitaria, sino mezclando la enseñanza explicativa con la activa; es decir, acordándole a la trasmisión magistral del conocimiento ya elaborado en signos, un lugar al lado del de los procedimientos que tienen por objeto provocar, en el educando, la elaboración inductiva del conocimiento.

Y la repetición, aun sencilla, es un recurso imprescindible para la fijación del conocimiento que se trasmite positivamente. En ese sentido, es, pues, cierto decir como los romanos: *repetitio est mater studiorum*.

Así, el docente universitario lo que no debe olvidar es que la repetición simple es un recurso de la enseñanza expositiva, al que no debe echar mano sino en cuanto fuere necesario atenerse, para alcanzar, dentro del tiempo asignado al aprendizaje, los objetivos propuestos.

Esa forma de ejercicio no es, por lo tanto, reprochable en la Universidad porque corresponda a la técnica de la enseñanza secundaria; sino porque, en todos los grados de los estudios, resulta de una tendencia opuesta naturalmente al empleo de los procedimientos más fecundos de adiestramiento.

L

La tercera y última de las reglas a que nos referimos en el N^o XXXIII como imprescindibles para evitar la desnaturalización del proceso de la educación sistemática es la que impone la valoración de los resultantes de ese proceso teniendo en cuenta la actividad desplegada en él por el

propio educando, y no simplemente la suma de nociones y datos por él acumulados en el mismo.

Es, sin duda, cierto que las aptitudes desenvueltas o adquiridas por el ejercicio de la actividad cognoscitiva del educando no son susceptibles de tan fácil y segura medición como las nociones resultantes de esa actividad. El conocimiento ya elaborado en signos representativos puede ser expuesto, *sur demande*, por el sujeto, con precisión sólo dependiente de su capacidad memorística y expresiva, condicionada por los efectos variables del complejo histriónico, si la prueba queda sujeta a las características adversas del examen formal. Esto quiere decir que el conocimiento puede, a voluntad, ser exhibido en forma que, de asegurársele al sujeto suficiente condición de libertad, pueda ser comparado y medido para llegar a su valoración bastante exacta para fines prácticos.

Las aptitudes, por lo contrario, como resultantes más bien de la forma que del contenido de un proceso, no pueden ser, ordinariamente, exhibidas a la orden. No parece posible, por ejemplo, medir por un examen a quo la capacidad reflexiva, el espíritu crítico, la tenacidad inquisitiva, la originalidad de pensamiento, los hábitos de trabajo ordenado, o el sometimiento a elevados ideales de un sujeto.

Los psicólogos de nuestros días han logrado, sin duda, sugerir procedimientos de bastante exactitud para medir algunas aptitudes. El sistema de pruebas que Cattell bautizó, en su trabajo del año 1895 sobre los niveles de la inteligencia, con el nombre inglés de *tests*, aparentemente adoptado ya en nuestra lengua, está dirigido a servir, como experiencia de examen, para la valuación de las características psíquicas del individuo. Aplicado a la práctica escolar, por primera vez por Meumann y por Winteler, el sistema de los *tests* está prestando valiosos servicios en la educación sistemática, hasta el punto de que ya se aspira a llegar por él a la rápida evaluación de la capacidad intelectual del educando y al de los progresos que en sus aptitudes determina el proceso educativo.

Pero, aparte de que algunas de esas aptitudes escaparán inevitablemente a la medición por ese sistema, y de que en las que la admitan, el test no expone sino un mínimo psicográfico, útil sólo como complemento a la observación prolongada del comportamiento psicológico del educando, la prueba de las aptitudes por ese método requiere el empleo de una técnica psicológica cuyo aprendizaje no podríamos exigirles por ahora a nuestros catedráticos.

En el estado presente de nuestra organización universitaria no podemos, pues, disponer de una prueba *ad hoc* para la medición de las aptitudes de nuestros estudiantes.

Pero esto no quiere decir que no podamos realizar, siquiera aproximadamente, esa medición, y que debemos, por lo tanto, conformarnos con la determinación de las resultantes, en conocimientos, de nuestra enseñanza, para la valoración de la labor académica.

La observación prolongada que resulta del comercio espiritual continuo entre docente y educando es, después de todo, el más seguro de los métodos para llegar a aquella evaluación. Si, pues, al aprendizaje activo se le da el lugar que racionalmente le corresponde en la enseñanza universitaria, la posición de observador y estimulador que en él tiene que asumir necesariamente el docente le procuraría la oportunidad de seguir, paso a paso, los progresos de los estudiantes que le estén confiados; pudiendo así, mucho mejor que con cualquiera prueba *ad hoc*, formar un juicio de valor acerca del desenvolvimiento de sus aptitudes.

Cuanto se requiere, por lo tanto, para llegar rectamente a semejante juicio de valor es la aplicación continua a la observación sistemática de la actividad estudiantil, y esto pueden y deben hacerlo nuestros docentes.

LI

Pudiendo el docente llegar a esa valoración por los medios antedichos, cuanto faltaría para que ella influjera en los resultados del proceso educativo sería que pudiera ser tenida en cuenta para el otorgamiento de los créditos académicos. Y esta es simplemente una cuestión de reglamento, que podemos resolver con sólo quererlo, y que tenemos que quererlo si aspiramos a conducirnos racionalmente.

Ya sé que, contra este propósito, se levantará por algunos la eterna objeción de que eso no se hace en la **Universidad de París**. Y es cierto que en esta Universidad sólo los resultados del examen formal cuentan para el otorgamiento de los créditos académicos.

Pero el que en Francia no se haga una cosa no es razón suficiente para que no la hagamos nosotros. Allí, por de pronto, las condiciones locales pueden exigir lo que aquí sea innecesario, y, por otro lado, es admisible que los franceses pueden equivocarse donde nosotros tengamos la razón. Por eso es una buena norma la que nos da Ortega y Gasset cuando nos dice, en su "Misión de la Universidad":

"Búsquese en el extranjero información, pero no modelo". (1).

En Francia, en efecto, hay razones poderosas, que no existen entre nosotros, para no llevar el aprendizaje activo hasta sus consecuencias lógicas más remotas; pero esta misma limitación está compensada por factores de que nosotros carecemos, y que hacen allí menos dañinos que en Santo Domingo los estudios no dirigidos.

Allí, en primer lugar, existe una demanda tan gran-

(1) *Ibid.* cit. p. 46

de por los estudios universitarios que los fondos públicos disponibles para su sostenimiento no podrían jamás bastar para darles en intensidad, lo que precisa acordarles en cantidad. En 1932 había en Francia 20 estudiantes por cada 10.000 habitantes, mientras que nosotros no teníamos entonces más de 2 por la misma cantidad de población; y la proporción, después de esa fecha, ha crecido allí más que aquí. (1).

Esto conduce ante todo a la consecuencia de que, a pesar de ser nosotros relativamente mucho más pobres que los franceses, entre nosotros la cantidad de profesores universitarios, por número de estudiantes del mismo grado sea, en promedio, mucho mayor que en Francia, y que el tipo de la compensación que aquellos reciben sea mucho mayor acá que allá.

Por estas circunstancias, Francia ha tenido que dedicarse a la producción en masa de graduados universitarios. Así, M. A. Caville, representante del Ministro de Educación Nacional de Francia en la Conferencia Internacional de Enseñanza Superior celebrada en París en julio de 1937, ha tenido que exclamar en la sesión del día 25, para responder a la demanda de que se obligue a los estudiantes a asistir a las repeticiones:

“Tomemos como ejemplo la Facultad de Derecho de París. Se la ha construido tan grande como ha sido posible; pero las circunstancias han hecho que estudiantes de uno y otro sexo afluyan a ella en número tan extraordinario, que no se sabría qué hacer con ellos si a todos se les ocurriera asistir a los cursos”. (2).

Si hay, pues, imposibilidad física para acomodar a todos los estudiantes inscritos en las aulas universitarias sólo con el fin de que escuchen los cursos magistrales, no

(1) *Problèmes d'Université*, antes citado p. 305

(2) *Problèmes d'Université*, antes citado, p. 63.

hay que pensar en que pudieran ser acomodados todos ellos, además, en los numerosos subgrupos en que tendrían que ser divididos los cursos para hacerlos participar en las repeticiones, reuniones, y otras actuaciones del aprendizaje activo.

En esas condiciones el aprendizaje libre opcional es inevitable, y, como secuela, el examen formal de fin de curso, en funciones de prueba única de la suficiencia, forzoso.

Por eso en Francia subsiste un sistema de estudios superiores equivalente al de nuestros antiguos estudios libres; y, por lo mismo, la suficiencia de los candidatos se mide con exámenes que tienen más de ejecuciones en masa que de pruebas académicas.

Entre nosotros, en cambio, con un promedio de no más de veinte estudiantes por catedrático, y con las facilidades de equipo de que disponemos desde que el Generalísimo Trujillo Molina ha puesto los ojos en la Universidad, no hay nada que nos obligue a imitar lo que en Francia se considera como una desgraciada limitación, si no es el espíritu de macaquismo.

LII

Pero, además, la vida en Francia ofrece muchas compensaciones, de que carecemos en Santo Domingo, con que hacer menos graves los efectos de la falta parcial o total del aprendizaje activo en la Universidad.

Allí, por de pronto, existe un ambiente cultural de que carecemos nosotros casi totalmente. Bibliotecas, museos, teatros, talleres, laboratorios, prensa, conferencias etc., suministran los estímulos para una educación refleja con que la sistemática se complementa y perfecciona. Porque en Francia el ambiente de la vida no es, como entre nosotros, muy inferior a lo que es o debe ser el ambiente de la Universidad.

Por otro lado, las tradiciones sociales francesas son más poderosas que las nuestras para el estímulo de la autoeducación sistemática. La familia obedece allí a una mejor disciplina, e influye sobre el individuo para hacerlo más cuidadoso en el aprovechamiento de las oportunidades.

Y hasta el más esmerado adiestramiento que recibe en la escuela media hace del francés un estudiante universitario mejor preparado que el nuestro para aprovechar la libertad de los estudios no dirigidos. Así, mientras que para el francés esa libertad representa con frecuencia una oportunidad para la actividad sin trabas, para el dominicano suele convertirse en motivo de confusión y estancamiento.

Cualquiera que sea, por lo tanto, la solución que a este problema se le dé en Francia, en Santo Domingo podemos y debemos dársela ajustada a la razón. Podemos así llevar el aprendizaje activo hasta sus más remotas consecuencias racionales, empezando por basar la evaluación de la labor académica en la observación diaria de la calidad del rendimiento que en ella obtenga cada estudiante.

LIII

Esto no implica, en modo alguno, que precise abandonar totalmente los exámenes de fin de curso, o liberar de ellos a los estudiantes que en la labor diaria hubieran demostrado suficiente aprovechamiento. Esa prueba tiene en sí misma mérito bastante, como estímulo docente, para justificar su conservación en cualquier sistema racional de estudios, si no se exagera su papel en la estimación de la suficiencia de los candidatos; y ella es, además, por lo menos hasta ahora, el instrumento más adecuado para la exposición, públicamente controlable, de una de las resultantes de la labor académica.

Como estímulo docente, el examen de fin de curso tiene el mérito de hacer fijar, en el proceso del aprendizaje, me-

tas precisas para los resultados, en conocimientos, de ese proceso. Si todo el aprendizaje se dirigiera hacia sólo esas metas, según ocurre cuando del examen final se hace la prueba única de la suficiencia, entonces se caería inevitablemente en el intelectualismo, según lo he dicho anteriormente; pero siendo usado sólo por lo que vale, y sin pretender convertirlo en instrumento suficiente para la medición de los resultados de la labor académica, el examen de fin de curso no tiene sustituto como propulsor del proceso educativo hacia la ordenación en signos de las resultantes de ese proceso.

Pero, además, el examen de fin de curso es el único medio, hasta ahora prácticamente desarrollado, para exponer, a los que no hayan seguido paso a paso la formación de un candidato, el resultado fácilmente medible del aprendizaje. Si, pues, en su organización, y en la evaluación de los resultados que con él se obtienen, no se pierden de vista sus limitaciones, él puede servir como complemento y control de la observación de los docentes y de los tests para la estimación de la suficiencia de los candidatos.

LIV

El examen final podría mantenerse dentro de ese útil papel restringido organizándolo para que resultara en la pública demostración, por el catedrático, de su propia labor docente a lo largo del curso, y en la justificación de la nota con que previamente hubiera calificado el aprovechamiento de esa enseñanza por cada estudiante, en vez de hacerlo servir, como hasta ahora, para la medida suficiente de ese aprovechamiento.

Con semejante orientación, en el examen de fin de curso el catedrático presentaría ante un jurado, del que él mismo no formara parte, a los estudiantes a quienes hubiera discernido nota aprobatoria, cuestionándolos acerca del tema que a cada uno correspondiera en esa prueba, de

manera que el veredicto del jurado, más que sobre la suficiencia del candidato, recayera sobre la justeza de la calificación del docente.

Así organizado, el examen final no sólo serviría su única finalidad legítima de patentizar públicamente la suficiencia de los aspirantes aprobados, sino que se prestaría al mismo tiempo para la apreciación de la eficacia del catedrático como docente.

LV

De todo lo antes dicho resulta, pues, que la supresión del aprendizaje libre en el ramo superior de nuestra enseñanza pública había llegado a ser una necesidad imperativa cuando ella fué consagrada por la Ley de Organización Universitaria del año 1937; pero que esa reforma hubiera carecido de sentido, y habría podido implicar una verdadera iniquidad social, si no hubiera venido acompañada de la implantación del aprendizaje activo en el ramo de los estudios a cuyo fomento está consagrada la Universidad. Con la dicha reforma así complementada, en cambio, nuestra vieja institución docente está en condiciones de justificar, por el alto valor de su aporte al progreso social, los sacrificios que su mantenimiento impone a la economía dominicana.

Índice de materias

- Academias en Grecia y Roma, 58.
Actividad personal del educando, 38-40, 70.
Adiestramiento activo. Véase:
 Conferencia Internacional de Enseñanza Superior de París.
Adiestramiento verbal, 29.
AGUAYO, A. M., 29, 46, 72.
Alemania, Universidades de, 53, 54.
—Seminario en, 57.
Ambiente cultural en Francia y Santo Domingo, 89-90.
América Hispana, Influencia de la reforma napoleónica en—59.
Ampliación de estudios en España, 55.
Aprendizaje activo.
—dirección magisterial del, 70-71.
—en las Universidades europeas, 56-57.
—y examen final, 4.
Aprendizaje individual y dirigido, 75-76.
—y herencia, 83.
Aprendizaje sistemático y auto-educación, 72-74.
Aprendizaje teórico, 45.
—y actividad personal del educando, 38-40.
Aprobación, cálculo de probabilidades de la, 22-23.
Aptitudes y conocimientos, medición de, 84, 86.
- ARISTOTELES, 40.
Artes liberales, 81.
—práctica de, 10.
Asistencia a cátedras y auto-educación, 38.
Asistencia y exámenes, 5 y 6.
Asistencia obligatoria, 14.
—legislación sobre, 33-35.
Austria, Universidades de, 54.
Auto-educación, 37-38.
—y aprendizaje sistemático, 72-74.
—y asistencia a cátedras, 38.
—y hetero-educación, 71.
—sistemática, 71-72.
Autonomía del aprendizaje y autonomía de la conducta, 74-75.
- BASSI, Angel C., 78.
BASTIAN, 26.
BIRRELL, Agustín, 43.
BIZELL, W. B., 40-41.
BLACKIE, Stuart, 26.
BOSWELL, 43.
BROWNE, Clichton, 26.
BROWNING, Oscar, 26.
BRUBACHER, John S., 77.
BRYCE, 26.
Burocratización de la Universidad europea, 58.
BUSEK, V., 62, 63, 64.

- Cálculo de probabilidades de aprobación en el examen, 22-23.
 Calificación, sistema de, 21, 23.
 —de la labor docente, 33.
 Cambridge, 52.
 Canadá, Universidades del, 65-66.
 Capacidad del estudiante y examen formal, 26.
 CARDOZO, Benjamín, 48.
 CARPENTER, 26.
 Cátedras, dictar, 35.
 —asistencia a—y auto-educación, 38.
 Catedrático, retribución de, 7.
 —como funcionario público, 58.
 —y la enseñanza magistral, 6-8.
 CATTELL, 85.
 CAUDEL, 67.
 CAVILLE, A., 88.
 Ciencias Sociales, enseñanza de las, 48.
 COMPAIRE, 26.
 Complejo histriónico, 85.
 —en el examen, 24.
 Conferencia Internacional de Enseñanza Superior (París 1937), 42, 44, 69, 70, 88.
 —adiestramiento activo en, 69-70.
 —enseñanza activa en, 62 sig.
 Conferencias, 60-61.
 —de repetición en Francia, 55, 56, 57.
 —trabajo en, 68-69.
 Conocimientos y aptitudes, medición de, 85-86.
 Consejo Universitario, 34.
 Corolario fundamental de la ley de economía del esfuerzo, 83-84.
 Créditos académicos, otorgamiento de, 37.
 CROOKES, William, 28.
 Curso, labor del, 35.
 Cursos, prohibición de simultanear, 14, 15.
 Cursos magistrales, 66.
 —ineficacia de los, 42-44.
 —valor y limitaciones, 44-45.
 —y enseñanza activa en la Conferencia Internacional de Estudios Superiores, 62 y sigs.
 DECROLY, 74.
 Derecho anglo-americano, 49.
 —anglo-sajón, 47.
 —enseñanza del, 47-49.
 DEWAR, 26.
 DEWEY, John, 30, 31.
 Dictar cátedras, 35.
 Didáctica universitaria, 45, 51, 82.
 —la repetición en la, 84.
 Dirección magisterial del aprendizaje activo, 70-71.
 Docencia obligatoria, 32.
 Docentes y educandos, convivencia de, 16.
 Dogmatismo y enseñanza expositiva, 40-41.
 DUNCAN, M. H., 40, 41.
 EATON, Theodore H., 39.
 Economía de la enseñanza, principio de la, 28.
 Educación
 —en los estudios superiores, 80-82.
 —exógena, 74.
 —libresca, 80.
 —refleja y educación sistemática, 71.
 Educación sistemática, leyes del proceso de la, 27-29.
 —y educación refleja, 71.
 Educando, actividad personal del, 38, 40, 70.
 Ejercicio práctico, el, 46.
 Ejercicio profesional, 30.

- Elaboración del conocimiento, proceso de, 79.
- Enseñanza
- de la Ciencias Sociales, método Langdell en la, 48.
 - del Derecho, método casuístico, 47-49.
 - de la Medicina, 48.
- Enseñanza activa en la Conferencia Internacional de Estudios Superiores, 62-69.
- en las Universidades europeas, 51-56.
- Enseñanza expositiva
- en Santo Domingo, 41-42.
 - forma de la, 35-36.
 - y activa, 50-51.
 - y dogmatismo, 40-41.
 - y repetición, 79-80.
- Enseñanza libresca, 30.
- Enseñanza magisterial y preparación del estudiante, 36-37.
- y participación del estudiante, 37-38.
- Enseñanza magistral y catedráticos, 6-8.
- vivificación de la, 45-46.
 - supresión de la, 15.
- Enseñanza media, 80-81.
- Enseñanza sin aprendizaje activo, 8-10.
- Escuela activa, métodos de la...en la enseñanza primaria, secundaria y superior, 46-47.
- Escuela del trabajo. Véase: Escuela activa.
- España, ampliación de estudios, 55.
- reformas universitarias, 27, 54, 55.
- Especialización, abuso de la, 64.
- Estado, control del, 31-32.
- Estudiante, recursos y posibilidades económicas del, 16-17.
- externo, 57.
 - libre, 29.
 - oficial y libre, 2-3.
- Estudios dirigidos y sobrepoblación estudiantil, 59-61.
- Estudios libres, 1-2.
- en Francia, 89.
- Estudios superiores, educación e instrucción en los, 80-82.
- EUCLIDES, 78.
- Europa, enseñanza en, 6.
- Universidades de, 51-58.
- Examen.
- admisión al, 35.
 - complejo histriónico en el, 24.
 - escrito, 21.
 - programa de, 21.
 - tipos de, 21-22.
- Examen de fin de curso, 4.
- orientación del, 91-92.
 - unificación del, 27.
 - valor del, 90-91.
 - y aprendizaje activo, 4.
 - y los ideales educativos, 25-27.
- Examen formal, 36, 80.
- de fin de curso, 77.
 - y capacidad del estudiante, 26.
 - y preparación del estudiante, 23-25.
- Examen oral, 21, 24, 25.
- Exámenes, 33, 34.
- y asistencia, 5, 6.
 - y suficiencia del candidato, 20-23.
- Explicaciones del profesor, notas de, 36.
- FERRIERE, 74.
- FLETCHER, B. A., 65, 66.
- FLEXNER, Abraham, 25, 46, 52, 53.
- Formación de la Universidad europea, 57-58.
- Francia, enseñanza en, 6.
- estudios libres en, 88.

- seminario y conferencia de repetición en, 55, 56, 57.
- Universidad de, 59.
- Francia y Santo Domingo, ambiente cultural y tradición social en, 89-90.
- problema de la Universidad en, 87-88.

FREEMAN, 26.

FREUD, 24.

GINER DE LOS RIOS, Francisco,
27.

GOBLOT, Edmundo, 39, 52.

GRANT ALLEN, 26.

Grecia, Academias en, 58.

HALECKI, O., 66.

HARRISON, 26.

HASKINGS, C. H., 58.

HEATH, Sir Frank, 42, 43, 44, 64,
66.

Herencia y aprendizaje individual,
83.

Hetero-educación sistemática,
71-72.

Hochschulergesetz de 1935
(Ley de enseñanza universitaria),
54, 57.

HUMBOLT, 53.

—reforma de, 53.

Ideales educativos y examen de fin
de curso, 25-27.

Inglaterra, Universidad de, 52-53.

Institución Libre de Enseñanza, 54.

Instituto de Educación de Londres,
65.

Instrucción y educación en los es-
tudios superiores, 80-82.

Inaeficiencia del candidato, 34.

Intelectualismo, 91.

—y verbalismo declamatorio, 26.

JOHNSON, Dr. 43.

JUNG, 24.

Just ubique docendi, 58.

Labor docente, calificación de la,
33.

LANGDELL, C. C., 47, 48, 49.

Legislación vigente y asistencia
obligatoria, 33-35.

Ley de economía del esfuerzo, co-
rolario fundamental, 83-84.

Ley de 1937. Véase: Ley de Orga-
nización Universitaria.

Ley Orgánica de Enseñanza pú-
blica, 33, 34.

Ley de Organización Universitaria
de 1937, V, 1, 11, 18, 33, 34, 92.

—reformas establecidas por, 11-12.

Leyes del proceso de la educación
sistemática, 27-29.

Libro de texto y repetición. 76-78.

Medicina, enseñanza de la, 48.

Medición de aptitudes y conoci-
mientos, 85-86.

Métodos de la escuela activa en la
enseñanza primaria, secundaria
y superior, 46-47.

Método Langdell, 47-49.

—en las Universidades británicas,
48.

— — — canadienses, 48.

- — —norteamericanas, 48.
Método casuístico en la enseñanza del Derecho. Véase: Método Langdell.
MEUMANN, 85.
Misión social de la Universidad, 59.
MONTESSORI, 74.
MORRIS, Charles W., 77.
Motivación pedagógica, 29, 35.
MULLER, Max, 26.
- Notas de las explicaciones del profesor, 36.**
Nuevo régimen impuesto por las reformas de 1937, 12-13.
- Orientación del examen final, 91-92.**
ORTEGA Y GASSET, José, 28, 87.
OVEJERO Y MAURI, 39.
Oxford, 43, 52.
- PALMER, George Herbert, 25.**
Participación del estudiante en la enseñanza magistral, 37-38.
Pasantía, 10.
PASCAL, 73.
PASCAL, Esteban, 73.
PAULSEN, 27.
Pedagogía universitaria, 45.
PERRIER, Señora de, 73.
PETIT-DUTAILLIS, Charles, 63.
Población estudiantil en Francia, 88.
Poder público y burocratización de la Universidad europea, 57-59.
Polonia, Seminario en, 67.
POUND, Roscoe, 48.
Preparación del estudiante,
 —y examen formal, 23-25.
 —y enseñanza magisterial, 36-37.
Principio de la economía de la enseñanza, 28.
Problema de la Universidad en Francia y Santo Domingo, 87-89.
Proceso de elaboración del conocimiento, 79.
 —de la educación sistemática, leyes del, 27-29.
Proletariado intelectual, 18-19.
- QUILLER-COUCH, Sir Arthur, 43.**
- RASHDALL, 58.**
REDLICH, Josef, 48, 49.
Reforma de 1917, 21.
Reforma de 1937,
 —alcance de la, 18-15.
 —aspecto económico de la, 12-13.
 —consecuencias económicas y sociales de la, 15-19.
 —nuevo régimen impuesto por, 12-13.
 —valor de, 92.
Reformas establecidas por la Ley de Organización Universitaria, 1937, 11-12.
Reforma de Humbolt, 53.
Reforma napoleónica de la Universidad (1808), 59.
 —en América Hispana, influencia de, 59.
Reformas universitarias en España, 54, 55.
Reglamentación del ejercicio de las profesiones liberales, 19.
RENAULT, Louis, 68.
Repetición en la didáctica universitaria, 84.

- Repetición y enseñanza expositiva, 79-80.
 Repetición y libro de texto, 76-78.
 Repetición simple, 77.
 —como procedimiento didáctico, 78-79.
 Repetidores oficiales, 62-63.
 —privados, 61-62.
 República Dominicana, 31.
 Roma, Academias en, 58.
 ROMANES, 26.
 ROSSET, Th., 62, 64.
 RUSSELL, Bertrand, 46.
- SAINZ, Fernando, 46.
 Santo Domingo, ambiente cultural y tradición social, 89-90.
 —la enseñanza expositiva en, 41-42.
 Santo Domingo y Francia, problemas de la Universidad, 87-88.
 SAYCE, 26.
 SEIDENBERGER, 79.
 Seminario, 53.
 —colectivo, 54.
 —en Alemania, 57.
 —en Francia, 55.
 —en Polonia, 67.
 SIDGWICH, Harry, 43.
 Sistema tutorial, 52, 55.
 —en Inglaterra, 56.
 —en Universidades del Canadá, 65-66.
 Sobrepoblación estudiantil, 59-61.
 Suficiencia del candidato y exámenes universitarios, 20-23.
 —profesional y control del Estado, 31-32.
- Técnica de la profesión, 30.
 Tests, 85, 86, 91.
- Títulos académicos, admisión a, 11-12.
 —opción a, 32, 33.
 Trabajo en grupos, 65.
 Tradición social en Francia y Santo Domingo, 89-90.
 TRUJILLO MOLINA, Generalísimo Presidente, VI, 89.
 Tutorial, sistema, 52, 55.
 —en Inglaterra, 56.
 —en Universidades del Canadá, 65-66.
- UNAMUNO, Miguel de, VII.
 Universidad, dispensadora de títulos, la, 60.
 —misión social de la, 59.
 —órgano examinador, 3-4, 58.
 Universidad alemana, 53-54.
 Universidad de Austria, 54.
 Universidad de Cambridge, 52.
 Universidad de Dalhusia (Halifax, Canadá), 65.
 Universidad de Francia, 59.
 Universidad de Harvard, Facultad de Derecho de la, 47.
 Universidad de Komensky, (Bratislava), 62.
 Universidad de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, 54-55.
 Universidad de Oxford, 43, 52.
 Universidad de París, 52, 60, 67, 87.
 —Facultad de Derecho, 88.
 Universidad de Santo Domingo, VII, 1, 29, 36.
 —Facultad de Filosofía, VI.
 —órgano del Estado, 20.
 Universidad de Varsovia, 66.
 Universidad europea
 —aprendizaje activo en la, 56-57.
 —burocratización, 58.
 —enseñanza activa, 51-56.
 —formación de la, 57-58.
 Universidad francesa, 59.

- Universidad medieval, 58.
Universidades del Canada, enseñanza dirigida por tutores, 65-66.
Universidades españolas, reforma de las, 57.
Universidades inglesas, 52, 53.
- Valoración de la actividad y capacidad del educando, 84-86.
Valores culturales genuinos, 33, 35, 36.
Verbalismo declamatorio e intelectualismo, 26.
Vocabulario técnico, adquisición del, 39-40.
- Valor del examen de fin de curso, 90-91.
—de la reforma de 1937, 92.
- WARNER, 26.
WINTELER, 85.





Indice

	<u>Págs.</u>
Advertencia	V
I.—Régimen de estudios libres	1
II.—Estudiante oficial y libre	2
III.—La Universidad, órgano examinador	3
IV.—Asistencia y examen	5
V.—Los catedráticos y la enseñanza magistral	6
VI.—La enseñanza sin aprendizaje activo	8
VII.—Reformas establecidas por la Ley de Organización Universitaria de 1937	11
VIII.—Nuevo régimen impuesto por las reformas de 1937	12
IX.—Alcance de la reforma de 1937	13
X.—Consecuencias económicas y sociales de la reforma de 1937	15
XI.—La Universidad como órgano del Estado	20
XII.—La suficiencia del candidato y los exámenes univer- sitarios	20
XIII.—El examen formal y la preparación del estudiante	23
XIV.—El examen de fin de curso y los ideales educativos	25
XV.—Ineficacia del examen de fin de curso	27
XVI.—Leyes del proceso de la educación sistemática	27
XVII.—Técnica de la profesión	30
XVIII.—Suficiencia profesional y control del Estado	31
XIX.—La calidad de la labor docente	32
XX.—Legislación vigente sobre la asistencia obligatoria	33
XXI.—Forma de la enseñanza expositiva	35
XXII.—La enseñanza magisterial y la preparación del estudiante	36
XXIII.—Enseñanza magisterial y participación del estudiante	37
XXIV.—Auto-educación y asistencia a cátedra	38
XXV.—El aprendizaje teórico y la actividad personal del educando	38
XXVI.—Enseñanza expositiva y dogmatismo	40

	<u>Págs.</u>
XXVII.—La enseñanza expositiva en Santo Domingo	41
XXVIII.—De la ineficacia de los cursos magistrales	42
XXIX.—Valor y limitaciones del curso magistral	44
XXX.—Vivificación de la enseñanza magistral	45
XXXI.—Los métodos de la "escuela activa" en la enseñanza del Derecho	46
XXXII.—Enseñanza expositiva y enseñanza activa	50
XXXIII.—La enseñanza activa en las Universidades europeas	51
XXXIV.—Variedad de aprendizaje activo en las Universidades europeas	56
XXXV.—Circunstancias político-sociales en la formación de la Universidad europea	57
XXXVI.—Estudios dirigidos y sobrepoblación estudiantil	59
XXXVII.—Repetidores privados	61
XXXVIII.—La enseñanza activa y los cursos magistrales en la Conferencia Internacional de París de 1937	62
XXXIX.—La Conferencia Internacional de París y el adiestra- miento activo	69
XL.—Dirección magisterial del aprendizaje activo	70
XLI.—Hetero-educación y auto-educación sistemática	71
XLII.—Auto-educación y aprendizaje sistemático	72
XLIII.—Autonomía del aprendizaje y autonomía de la con- ducta	74
XLIV.—Aprendizaje individual y dirigido	75
XLV.—Repetición y libro de texto	76
XLVI.—La repetición simple como procedimiento didáctico	78
XLVII.—Repetición y enseñanza expositiva	79
XLVIII.—Instrucción y educación en los estudios superiores	80
XLIX.—Corolario fundamental de la ley de economía del esfuerzo	83
L.—Valoración de la actividad y capacidad del educando	84
LI.—El problema de la Universidad en Francia y Santo Domingo	87
LII.—Ambiente cultural y tradición social en Francia y Santo Domingo	89
LIII.—Valor del examen de fin de curso	90
LIV.—Orientación del examen final	91
LV.—Valor de la reforma de 1937	92
Indice de materias	93

ESTE FOLLETO SE ACA-
BO DE IMPRIMIR EN LA
EDITORIA MONTALVO, EL
15 DE MAYO DE MCMXLIV.

