

Metodología del trabajo universitario (*)

SUMARIO: 1. Introducción.—2. ¿Es «absurda» esta charla?—3. «¡No me enseñaron!»—4. Proceso del aprendizaje.—5. Higiene sensorial.—6. La nitidez y la atención.—7. La memoria.—8. La «loca de la casa».—9. «Actitud de espíritu».—10. Antes de ir a clase: el «apetito mental».—11. En la clase: atender.—12. Anotar.—13. Actuar.—14. La «intensidad» en el estudio.—15. El tiempo y la «mentalidad profesional».—16. Orden y método.—17. El «saber estudiar» o condiciones generales de eficacia.—18. Lo material del libro.—19. El primer contacto mental.—20. ¿«Poder» o «saber» leer?—21. Estudiar «una sola vez».—22. Las «dos lecturas».—23. «Resúmenes».—24. Selección.—25. Terminología.—26. El subrayado inteligente.—27. La técnica de grabación.—28. Asimilación vital: Actualizar.—29. Ampliar.—30. Personalidad.—31. La reiteración.—32. «¡No sé nada!»—33. La «impulsión» del estudio.—34. Obstáculos especiales: Desorden de vida.—35. Inconsciencia.—36. Pereza «de pretextos» y pereza «de farsa».—37. Deficiencia fisiológica.—38. Palabras finales: Ante una alternativa.

1. Como el día anterior, he de comenzar pidiendo excusas. No es éste, ciertamente, un exordio muy brillante; pero sí necesario.

El programa abarca —ya lo ven— todo un Cursillo de Metodología. He de «condensarlo» en una hora... ¿Me perdonarán ustedes esa «densidad» un poco... artificial?

Voy a contar una vez más con su benevolencia, y, sin ampliar preámbulos, propóngamos el tema de hoy: «Metodología del trabajo universitario».

Hay diversas etapas en la metodología del trabajo intelectual: la etapa de la Escuela Primaria, la del Bachillerato, y, por último, la del trabajo propiamente universitario. También, dentro del trabajo universitario, podríamos distinguir varias etapas: 1.^a Metodología fundamental, o de ingreso en la Universidad. 2.^a De madurez, en el curso de los estudios académicos, cuando se trata ya, por ejemplo, de monografías especiales, de trabajos de Licenciatura, tesis doctorales, etc. 3.^a La metodología de ejercicio, o de investigación especializada; cuando se está ejerciendo la profesión.

No podemos tratar de todas ellas hoy. Hablemos solamente del

(*) Conferencia pronunciada en el Instituto Filosófico de Balmesiana el 12 de noviembre de 1955. - Texto magnetofónico.

primer estadio: la metodología fundamental; básica, porque influye en toda la actividad académica, y que hay que tener muy presente desde el ingreso en la Universidad.

Por ello, con permiso de mis oyentes que ejercen una profesión y que tienen mayor experiencia académica, yo desde ahora voy a limitar mentalmente mi auditorio, dirigiéndome preferentemente a los jóvenes pre-universitarios.

2. En cierta ocasión me dijeron que dar una charla sobre «Método de estudio» a *estudiantes* era casi absurdo; sería como proponer una charla sobre la manera de ejercer un oficio a quien ya lo viene ejerciendo muchos años. Seis, siete, diez años de estudio, *de ejercicio de estudiante*, y resulta que, al final, incluso nos gusta que nos hablen del «método de estudio»... (¡?).

Para contestar a esa objeción, yo no hice sino mostrar a quien así pensaba, una estadística que personalmente había obtenido. A varios centenares de muchachos pre-universitarios colombianos, se les formularon dos preguntas (entre otras muchas, ya que se trataba de un curso psicotécnico de Orientación Profesional). En el Cuestionario sobre Dirección de Estudios se les preguntaba: «¿Tienes método personal de estudio?» Un noventa y cuatro por ciento, respondieron: «No». Segunda pregunta: «¿Te gustaría tener un consejero de estudios que, sin quitarte esfuerzo personal, te orientase y ayudase en el trabajo de estudio?» Salvo tres, cuatro o cinco excepciones, todos contestaron que sí; además, muchísimos, la mayoría, añadían: «lo necesito», «siempre quise tenerlo», «me gustaría muchísimo», etc., etc.

Luego... no es tan absurdo dar una charla a estudiantes sobre el «método de estudio».

3. Nos podemos ir, entonces, al otro extremo planteando una segunda objeción: «¡Lo que pasa es que, hasta ahora, *no me enseñaron a estudiar!*» No es cierto, mi querido amigo. Sucede lo siguiente: Tú, ahora te planteas a lo hombre un problema que muchas veces te dieron resuelto, pero que tú enfocaste entonces, *como niño*. El niño entra en el Colegio, supongamos, a los nueve años, a los diez años. Y no está para muchas metafísicas. El recibe consejos, avisos, reprensiones, alabanzas; tiene que hacer deberes, le premian, le castigan... y todo ello, *de acuerdo a un plan pedagógico*, va creando en él, inconscientemente, subconscientemente, una serie de *hábitos de trabajo*. Sin darle grandes explicaciones de psicología muy profunda. Esto hasta entonces; y más adelante, con una mayor reflexión y motivaciones superiores, basta para llegar hasta sexto, séptimo curso, preuniversitario.

Pero ahora, cuando el preuniversitario va a dejar de ser colegial, y empieza a *reflexionar*... «En la Universidad, nadie me va a decir una palabra sobre si estudio o no estudio; no me preguntarán más.

que, en el «peor» de los casos, dos o tres veces al año; no hay lección señalada; el catedrático explica... y no suele haber después un profesor a mano, un bien consejero a quien preguntar familiarmente las dificultades; no hay ejercicios graduados... Desde otro punto de vista, ya no tendré por delante un trabajo o deber que se me ha impuesto prescindiendo de mis aficiones; sino que el trabajo que voy a tener, lo he elegido yo, me gustará; va a ser el aprendizaje de mi profesión, la preparación de mi vida; va a ser mi «día de mañana». Yo desearía tener ahora un panorama sintético, un método para estudiar; no ya unos consejos, oportunos pero ocasionales, que me han dado, durante el Bachillerato, los Padres o Hermanos, los Profesores a quienes yo acudí por una duda concreta; yo quisiera tener una norma de conducta personal, completa, para saber estudiar «por mi cuenta»...

Pues bien, vamos a ver ahora si esbozamos ese método; esa metodología fundamental del trabajo universitario.

4. Primero, solamente un recuerdo rápido (no tendremos tiempo seguramente para más), de algunas nociones que seguramente todos ustedes han visto en Psicología. Recuerdo esquemático de algunas cosas sobre el «proceso del aprendizaje intelectual», su proceso psicológico.

Y empezamos con aquel latín... (¡latín!). «Nihil in intellectu, quin prius fuerit aliquomodo in sensu». Nada hay en el entendimiento que, de alguna manera, antes no haya estado en los sentidos. Es decir, que las únicas ventanas primarias que yo tengo hacia el exterior, son los sentidos. Primera cosa que hemos de anotar. Viene después la impresión sensible, la sensación; intervención del sistema nervioso... Viene ese proceso misterioso por el cual de una «fotografía» paso a una «idea»: de la fotografía de esta lámpara, y de otras lámparas paso a la idea de lámpara. Proceso misterioso que los filósofos estudian profundamente... Cómo de lo material, de lo concreto, de lo que tiene peso y medida, paso yo a lo universal, al concepto que puede aplicarse a mil casos concretos, a un universo de seres semejantes: un concepto universal. De la fotografía mental de esta lámpara, de este hombre... al concepto universal: lámpara, hombre.

De la relación de ideas, de la conjugación de ideas, sacamos después las conclusiones: nuevas ideas. Está ya funcionando el mecanismo interior, ideológico...

Las ideas pueden almacenarse en la memoria; se pueden también recordar: proceso de grabación y proceso de evocación. Allí almacenadas, las ideas sufren como un bombardeo invisible de rayos cósmicos, a cargo de la fantasía, de tal manera que, si no dominamos indirectamente, si no educamos nuestra fantasía —que puede ayudar muchísimo en nuestra vida interior— puede esta fantasía actuar como un verdadero disolvente mental respecto a nuestras ideas memorizadas.

5. Recordado tan sumariamente el proceso psicológico del aprendizaje, hagamos algunas consideraciones prácticas sobre él. Primero: todo empieza por los sentidos, por tanto, habremos de tenerlos *descansados*; es lógico. Por tanto habremos de evitar la sobre-excitación de los sentidos... Y entramos en un problema de la vida moderna: los sentidos están sobrecargados. No hay más que abrir los ojos en cualquier noche de Barcelona y encontrarse con tanto anuncio luminoso, tanto ruido, tantas impresiones sensoriales. No más que entrar en un cine... No voy a hablar *contra* el cine; sería ingenuo. Sería ridículo; porque el cine es un arte magnífico que, puesto al servicio del bien, es un arma poderosísima. Voy a hablar *contra el abuso del cine*, el abuso psicológico del cine. Cuando estamos en una sala de cine, la concentración es máxima, impuesta; hay un contraste de colores, hay una acumulación de sensaciones visuales, cenestésicas; al mismo tiempo sensaciones auditivas... etcétera, etc. Imágenes, sensaciones que entran atropelladamente, intensivamente, a través de mis nervios, en mi imaginación. Mis sentidos se van sobrecargando... Si tal sobrecarga se realiza «de vez en cuando», la puede tolerar mi sistema nervioso. Pero si tal sesión concentrada, intensiva, de aprehensión de la realidad exterior y la prolongo, la repito... Más... cada día.. Ya ven ustedes que el cine se convierte entonces en veneno psicológico.

Fodríamos recordar aquí una serie de detalles prácticos, a propósito de esta asimilación o aprehensión de la realidad exterior, primera fase del aprendizaje: Evitar por ejemplo el ambiente pesado en la habitación, disminuyendo con ello la tensión del anhídrido carbónico (no pocas veces una falta de eficiencia en el aprendizaje intelectual se solucionaría abriendo una ventana).

«Descargar los sentidos», con una serie de reposos intermitentes. Adoptar una postura cómoda pero no excesivamente comodona. Por la interrelación que existe entre el alma y el cuerpo, con una postura corporal evidentemente incómoda, mi alma estará también evidentemente incómoda; con un postura francamente regalona y muelle, ni alma adoptará una actitud correlativa de pereza intelectual.

Podríamos hablar de la importancia de los juegos y deportes para descargar el sistema nervioso sensorial. Hagamos aquí, de pasada, una alusión a algo que es verdad en cierto sentido y que no es verdad en su exageración. Descarga el sistema nervioso el ejercicio físico mantenido *dentro de ciertos límites*. Los fisiólogos modernos coinciden en decir que el cansancio mental no difiere específicamente, en cuanto a la fatiga, en cuanto al «surmenage», del cansancio físico. Si realmente llego a *agotarme* físicamente (en un deporte, en una marcha, en una excursión) entonces no descansa el organismo. No descansa mi sistema nervioso. ¿Una prueba? Muchas veces después de ese partido de campeonato, de esa excursión de kilómetros y kilómetros... yo *no puedo dormir*. Cuando más necesidad ten-

oría de ello. Luego ha influido mi cansancio muscular en el sistema nervioso. Era verdad que el ejercicio físico descansa. Es falso que el agotamiento físico descansa.

6. El hecho de que todo lo que asimilo mentalmente haya tenido su origen, de alguna manera, en los sentidos, hace deducir inmediatamente (otra observación práctica) que una *impresión sensorial nítida* se transformará en una idea nítida; cuanto más clara sea la sensación, más clara será la idea. De ahí la importancia de ese *concentrador psicológico* que se llama «atención». (Después insistiremos metódicamente en todo esto. Ahora solamente una serie de *consecuencias* deducidas inmediatamente, de nuestro «mecanismo psicológico» en el aprendizaje). La «atención», que se favorece, como sabemos, con la soledad exterior, con el encadenamiento al escritorio, con el silencio, con la puntualidad, con calmar los nervios, evitar las ideas parásitas, etc., etc.

7. Finalmente, la *memoria*. En el archivo de la memoria, si algo llega desdibujado, confuso, con contornos indefinidos... así queda; y queda (además) sometido a ese bombardeo de rayos cósmicos, bombardeo disolvente a cargo de la fantasía. Una razón más para procurar la nitidez de lo que se graba. Acerca de la técnica de grabación, recordemos ahora, someramente, que existen varias clases de memoria (memoria auditiva, verbo-motriz, visual...); que existe la «ley de concurrencia» de sentidos, en cuanto a que si yo hago actuar simultáneamente a varios sentidos cuando quiero memorizar una idea, esta concurrencia de actividad sensorial graba con multiplicada intensidad lo que yo estoy estudiando: si, mientras escribo, pronuncio y me oigo, hago intervenir tres o cuatro grabaciones a la vez.

8. En cuanto a la fantasía, recordemos que exige una educación a la vez positiva y negativa. Educación de enriquecimiento (positiva); enriquecimiento que puede conseguirse de mil modos: desde la contemplación de una obra maestra arquitectónica, hasta la música bien oída; desde una poesía, al goce estético de un paisaje. Y una educación negativa que consiste en no dejarla vagar como «loca de la casa», (así la llamaba Santa Teresa). Si yo la dejo en su locura y no la procuro dominar *indirectamente* (único modo de dominar la imaginación), tendré que sufrir más tarde las consecuencias.

Después de esto, que podríamos llamar «consejos dispersos» al margen de nuestro proceso de aprendizaje, procuremos que estos consejos queden en un esquema claro y lo más práctico posible.

9. Y sea lo primero la «actitud de espíritu» del estudiante. Es tan esencial esta actitud de espíritu en el estudiante, como lo es la Prospección psicológica respecto a la Orientación Profesional.

Lo veíamos esto en la conferencia anterior.

¿Qué postura mental tengo yo respecto al estudio? ¿Cómo concibo yo el estudio?

El estudio es la realización temporal de una vocación de Dios. Es la preparación para una vocación posterior de ejercicio profesional. Si yo concibo el estudio así, como un servicio a Dios, como un servicio al prójimo, a mi Patria y a la sociedad, haré de mis estudios materia de oración; y no solamente dos días antes de exámenes «porque truena», sino un poquito antes, durante todo el curso... Pedir a Dios el adelanto en los estudios, confiarle mis problemas, acercarme a la fuente de verdad que es Dios. Es la única postura intelectual y afectiva de un estudiante católico.

Sobre esta base vamos a ver ya, prácticamente, en los tres estadios («antes de asistir a clase», «en la clase» y «en el estudio») qué podríamos aconsejar.

10. *Antes de ir a clase.* Si yo asisto a clase sin apetito mental, hago lo mismo que yendo a comer sin apetito fisiológico. Si voy con la convicción que «va a ser aquello una cosa aburridísima», estoy ya predisponiendo mi aprehensión y mi intelección a media máquina, porqué estoy «perdiendo el apetito». Pero... ¿cómo se despierta el apetito intelectual o mental? Sencillamente aplicando la norma que hace algunos siglos, se incluyó en algunos métodos pedagógicos: la norma de la «prelección». Leer previamente. (No «estudiar», porque, entonces, ¿para qué sirve el ir a clase?) sino simplemente leer antes lo que van a explicar después; leer rápidamente; caer en la cuenta de lo que ya conozco, lo que me es fácil; y notar, sobre todo, lo que me es difícil: aquello que me intriga, aquello que en el primer esfuerzo de mi entendimiento no lo domino fácilmente. Esto, ya es despertar el interés, el «apetito mental». Después, en la clase, procuraré fijarme en aquello que me ha interesado.

11. *Y entramos en clase. En clase hay que atender, anotar y actuar.*

Atender, hemos dicho que era lo fundamental; si no se coloca en el centro del campo de conciencia la idea que están explicando, entrará, si entra, con una deformación subconsciente; entrará una idea deformada, fluctuante, indecisa. Así irá, como «gelatinosamente», a almacenarse en mi memoria y de allí... al querer evocarla... saldrá... lo que salga: seguramente algo muy distinto; quizá falso.

12. *Anotar.* Hay varias clases de profesores universitarios: algunos muy pedagogos; otros no lo son tanto. Hay profesor a quien gusta dictar todo lo que explica. En vez de editar un libro, lo dicta. Entonces, no hay más remedio que transcribirlo todo y después, al estudiar los apuntes, aplicar la táctica que diremos con respecto al libro de texto. Si no dicta, y más bien da una conferencia, hace am-

pliaciones al texto, comenta unas prácticas de laboratorio, etc., entonces más que pretender anotar *todo* lo que dice, evidentemente hemos de ir a captar el esquema fundamental de las ideas.

Aquí podríamos decir algo acerca de la taquigrafía: ¿Es conveniente la taquigrafía? Respuesta: la taquigrafía ayuda y estorba al estudiante universitario. Ayuda: todo método taquigráfico propone lo que se llaman «signos fijos», para expresar las palabras de más frecuente uso: proposiciones, artículos, conjunciones, giros repetidos etc. Para esto ayuda la taquigrafía. Yo empleo unos puntos o unas líneas para decir «de los», «para», «en»... Escribiré mucho más rápido, podré atender con mayor facilidad. Pero si me esclavizo a la taquigrafía integral, se convierte mi actividad de alumno, en algo mecánico, poco racional. El buen taquígrafo, cuando está actuando, tiene que ser predominantemente «perceptivo-reactivo», recepto-productor. Oír y escribir, sin pensar mucho en lo que escribe para ganar velocidad. Entonces, yo no estoy *atendiendo* reflexivamente; no puedo tener una actividad mental paralela a la del profesor, sino que, *mecánicamente*, transcribo lo que a veces no entiendo bien. Supongamos que se trata de *vocablos técnicos*: ¿qué signos taquigráficos usaré para transcribir una palabra técnica que nunca he oído?

Además, las «terminaciones» de taquigrafía, ya saben ustedes, después se pueden traducir de muchas maneras y... para «traducir» un texto taquigráfico emplearé muchísimo tiempo; tendré que desechar muchísimas cosas que son «de relleno» para quedarme con el esquema fundamental, etc. etc. Por tanto... la taquigrafía -según se use- ayuda o estorba.

¿Qué apuntar en la explicación del profesor? Anotar como *cierto* lo que he comprendido bien, sin auto-engaños; apuntar como *dudoso* lo que no quedó claro. Es aconsejable por ejemplo, también, el usar tinta para favorecer la visión después; el no ahorrar papel; dejando márgenes amplios, y algunos incluso recomiendan escribir dejando una línea en blanco, entre las escritas, con la ventaja de poder interlinear después notas útiles en posteriores lecturas... etc. etc.

13. *La actuación en la clase.* Hay que considerarse mentalmente el único alumno de la clase, tal es la regla general que puede darse. Unas cuantas explicaciones concretas de esta regla: Atender a cada pregunta como si fuera dirigida solamente a mí, ponerse mentalmente en el lugar del interrogado; buscar ejemplos por propia cuenta, para aclarar e ilustrar las ideas que se exponen; participar espontáneamente en las discusiones libres, para que tengan más vida; en reuniones de seminario, prácticas etc... sugerir lo que crea de utilidad para el grupo (información bibliográfica etc.); defender con firmeza y corrección mis propias ideas cuando están convenientemente fundadas, pero aceptar con nobleza lo evidente, sin aferrarme a una opinión equivocada; si señalan trabajos especiales (prácticas, monografías...) entender bien lo señalado, y caer en la cuenta de lo

que hay que hacer exactamente, así como del método de trabajo... etc., etc. Como ven, las aplicaciones concretas son infinitas.

En cuanto al *pedir aclaraciones* al profesor respecto de lo explicado, es ello conveniente, siempre a salvo las costumbres de cada centro, aunque al principio cuesta un poco, porque hay que vencer la inercia y timidez; pero hay que evitar en esto, ciertamente, el extremo de las preguntas demasiado personales con las cuales uno se hace antipático al grupo estudiantil porque detiene la marcha de la clase con un interés meramente individual; y también, claro está, en cuanto al modo, evitar toda *actitud de reto*, aunque sólo sea aparente. Es ridícula esa posición delante de un catedrático, así como lo es una posición de *prejuicio*, (actitud interior con la cual yo tengo «prejuizada» la materia y determinada la respuesta; ello subconscientemente me inhibe de todo lo que me está respondiendo realmente el profesor, porque yo estoy ya predispuesto a no aceptar o aceptar lo que me convenga)...

14. Salimos de la clase y vamos al «estudio» propiamente dicho. ¿Qué hacer para estudiar?... Hay toda una serie de requisitos del estudio: Veamos primero los requisitos generales. Intensidad, Duración, Orden y Método.

Intensidad: Esa intensidad, muchas veces se acumula al fin de curso... pero deberíamos acumularla cada día como si fuese la víspera de exámenes. ¿Qué es, en realidad, la intensidad? ¿Depende de la tensión nerviosa? ¿Depende de un apretar los puños? No... Todo esto es contraproducente: Depende de una *serena inflexibilidad* de voluntad. Muy fácil de decir... y muy difícil de cumplir... ¿Cómo tendré yo esta serena inflexibilidad de mi voluntad? Pues... por lo menos actuando conmigo mismo políticamente, diplomáticamente, como dicen los psicólogos: procurando el *gusto e interés* por la materia. En una cosa árida, machacando en frío, no es imposible (sería el ideal) pero difícilmente tendré yo serena inflexibilidad de voluntad.

El interés, sin duda alguna, da continuidad al trabajo; ayuda a la memoria (se recuerda en seguida lo *interesante*); y... ayuda también a la inteligencia! ¡Qué pronto *entendemos* la trama de una novela, por complicada que sea!... Porque nos interesa.

Y ¿qué hacer para despertar el interés? ¿Qué hacer? Primero: preguntarse el «por qué» de todo lo que se estudia; ser *racionales*. Estudiar, segundo, con *espíritu de investigación*, no de «doctrino»; ya hemos salido del Colegio. «Lo que me dicen y se acabó»... ¡No! Porque voy a investigar yo; porque voy a descubrir otra vez el Mediterráneo! Sí, señores, descubrir el Mediterráneo. Y lo habré descubierto yo, y seré interiormente un descubridor. Si todo el mundo tiene que descubrir la vida... Si todos hemos ido descubriendo poco a poco la vida... Pues bien: «Voy a *descubrir* yo este tema»...

Además, he de *relacionar* este conocimiento nuevo con los ante-

riores; no almacenar en la memoria una serie de *átomos mentales* (es difícilísimo recordarlos después); sino una serie de *racimos de ideas*. Sacando una de ellas, saldrá todo el racimo.

Y después, quizá lo más importante, y por lo cual se falla en muchas asignaturas universitarias: *estar orientado*. Saber lo que pretende esta asignatura en toda la carrera, y esta lección en toda la asignatura. «¿Por qué se estudiará este «fósil» del Derecho Romano en la carrera de Derecho? ¿No podrían haberlo enterrado ya a ese fósil? ¿Por qué estudiamos lo que se le ocurría a Papiniano y Modestino, y no estudiamos inmediatamente lo que tenemos en el Código Penal, en la Ley de Enjuiciamiento Civil, o en el Código de Comercio?» Si yo no veo *finalidad* en este estudio del Derecho Romano, interiormente lo aborreceré; tendré a lo más, por él, cierta curiosidad como se tiene ante un fósil: una mirada y se acabó. Muy aburrido. ¡Adiós!... Pero si yo sé que el Derecho Romano es un instrumento magnífico para formar poco a poco la *mentalidad jurídica*, porque nos hace asistir al planteamiento de problemas vitales y a las soluciones que daba a esos casos un pueblo que se caracterizó por su eminente sentido jurídico... Ese «Praetor Urbanus» y ese «Praetor peregrinus», que frente a problemas concretísimos de la vida tenían que dar una solución jurídica, una solución magnífica que hasta la fecha en muchas cosas persevera... El estudio de ese proceso histórico hace que en mí vaya naciendo una *mentalidad profesional*. ¿Qué voy a hacer en la carrera de Derecho, sino formarme profesional del Derecho? No me interesa trasegar una cantidad de libros, porque eso lo puede hacer cualquiera y no sería por eso un Abogado. El Derecho Romano adquiere así un interés para mí, el Derecho Romano no es un fósil. Es interesante *de veras*.

Ahora bien: El *interés subjetivo parcial* que yo tenga por esta lección, dentro de toda la asignatura, dentro de toda la carrera, depende del *interés total*, del entusiasmo que tenga yo por mi profesión, por mi vida futura. Por mi *vocación*. Y con esto enlazamos con la conferencia del otro día: Ha de sentirse uno *en su puesto*. Y si tiene verdadero interés y entusiasmo profesional, sabrá preguntar, investigar, hallar las razones por las cuales estudia esto o lo otro (aunque a primera vista parezcan cosas inconexas). Los que han propuesto los planes de estudio en las distintas carreras, por regla general no proponen *cosas absurdas*, totalmente absurdas. Serán más o menos acertadas. Busque yo la parte de acierto que tienen, ya que tengo que pasar por el examen de esta asignatura. Después... ya corregiré yo el plan... «cuando sea Ministro»...!

15. *Duración*: Es necesario *convencerse* (¡convencerse!) de que el estudio necesita duración. ¿Por qué? Decíamos que *ser médico*, *ser ingeniero* y *ser arquitecto* o *abogado* no consiste en un almacenamiento de conocimientos dispersos, sino en tener un «estilo de vida»; un enfoque de la realidad. Hay *mentalidad profesional médica*, hay

mentalidad jurídica, hay mentalidad de economista... Y esta mentalidad ¿cómo se adquiere? ¿En un «campeonato relámpago»? No se puede adquirir sino con tiempo. Se trata de una lenta labor subconsciente. Se ha de ir edificando: Arquitectura total, con cada pieza bien puesta. Se ha de ir asimilando. Y la asimilación no puede darse cuando lo que se recibe en una serie de «impactos». Los tiros... no se asimilan.

Formar en mí esta mentalidad profesional es lo que debe pretender la escolaridad. El oír tantas cosas, el leer, el reflexionar... el enfocar las realidades desde el punto de vista de mi carrera... Esto —repito— se consigue poco a poco, y nunca lo conseguirá nadie en un *sprint* final.

16. *Orden y método.* Evidentemente, para «hacer rendir» al tiempo y conseguir el fruto que decíamos, se requiere una actividad ordenada. El orden supone *un plan* que divide toda la materia concreta de cada estudio, en fracciones poco extensas (bien coordinadas entre sí por una visión de conjunto) y las ataca una por una, empezando por lo fundamental y ampliando después. Hay alumnos «listísimos», que el primer día de clase piden una buena bibliografía al Catedrático, y para preparar la primera lección del programa empiezan a leer cuatro o cinco voluminosos tratados... en vez de acudir *ante todo* al libro de texto. El libro de texto me ha de dar el *esquema fundamental* de la materia. Sobre tal base podré ampliar lo que quiera. Esto es obrar con orden y método. Pero si yo me voy a un tratadista, fundador de una escuela, que todo lo ve a través del prisma de su escuela, es posible que mi primer enfoque del problema sea confuso o parcial, si no me hundo antes en el fárrago de datos que se aducen por tal autor; porque ese especialista escribe para especialistas o por lo menos para profesionales; y hace referencia a muchas asignaturas de las cuales yo no tengo ni idea. Orden y método. «Primero acudir a los ríos; después al mar»...

17. El método, que ha de ser personal en sus matices, debe reunir ciertas *condiciones generales de eficacia*, cuyo conjunto ordinariamente se llama —por sus resultados— «saber estudiar». Analicemos, paso a paso estas condiciones de eficacia, que no son sino aplicaciones prácticas de los requisitos generales del estudio, insistiendo por última vez en que el método de estudio ha de tener un sello personal, y se ha de revisar frecuentemente este método, procurando en sucesivas etapas, mejorarlo y madurarlo.

Veamos, pues, ahora, las condiciones generales de eficacia que se han de dar en todo estudio.

18. Estamos ya *frente al libro*. ¿Abro el libro? Quizá *antes de abrirlo*, pregunto: ¿Tiene importancia el cuidado material del libro? ¿Tiene una *gran* importancia psicológica. Ya saben ustedes la ley de

las asociaciones inconscientes, de los reflejos condicionados. Ante una página manchada de tinta yo tengo una impresión, al principio meramente sensible, de desagrado; después, esa impresión de desagrado pasará —por asociación inconsciente— a *las ideas* que están expresadas en esa página: Un obstáculo en mi estudio. Ante un libro mal cuidado, deficientemente encuadernado, que yo... pues llevo bajo el brazo y... un día se desprendieron unos cuadernillos, los cosí como pude, etc., ante ese libro que es antipático a la vista, quién sabe si después la asignatura se irá haciendo antipática a mi mente... Cuidado material del libro: Añadan todos los consejos que les dicte el sentido práctico.

19. Pero tengamos ya el primer contacto intelectual con el libro. Empezar a leer... ¿desde la primera lección? ¡No! Antes, un contacto con *el prólogo* y después con *el índice*. El prólogo: Si lo ha hecho alguna personalidad en la materia, será fácil apreciar, junto con las alabanzas, entre líneas, algunas alusiones veladas a posibles deficiencias en el libro; nos ayuda a valorarlo. Si lo ha hecho el autor sabremos la mentalidad que tiene, el fin que se propone, la ideología básica, la escuela a que pertenece, etc., etc. el índice nos indica la disposición de materias, la conexión de éstas entre sí, y también la importancia que da a cada tema el autor. ¿Cómo sabemos esa valoración que el autor da a cada materia? Un síntoma puede ser el número de páginas que les concede. Por último una ojeada a la *bibliografía*, sobre todo a aquellas obras que el autor menciona como sus «fuentes». Conviene muchas veces leer en su propio contexto una cita hecha por el autor. Entonces sí que tendremos que «ir al mar» y mar profundo (pero después de haber dominado el río; de haber visto el esquema fundamental de esta lección o de esta asignatura). Pues bien... enterarse de las Bibliotecas en que yo puedo consultar las obras que son «fuentes» de mi libro de texto. Para esa orientación preliminar, ayuda un estudio previo de la bibliografía que el autor señala.

20. Frente a la lección: vamos a estudiar. Hemos tenido el primer contacto con el libro. Ahora... vamos a leer. ¿Qué es *saber leer*? No es lo mismo *poder leer* que *saber leer*. Lo primero se aprende en la escuela primaria, desde que empezamos a deletrear hasta que leemos «de corrido»: Eso es «poder» leer. Pero «saber» leer... muchos no lo alcanzan en toda su vida. *Saber leer* es captar el *sentido* de las frases; es dar a cada término el significado que le da el autor y no el que a mí se me ocurre; es separar rápidamente los *conceptos básicos* de los secundarios, las *afirmaciones ciertas*, de lo que es mera opinión o hipótesis, más o menos discutible. Y esto hacerlo de una *manera habitual*, por entrenamiento. Tal cosa es «saber leer». Se realiza esto principalmente en la *lectura mental* o silenciosa. (Para *entender* es más conveniente la lectura

mental; *para grabar* hay otro procedimiento y otro mecanismo, decíamos antes: la memoria auditiva, verbo-motriz). Para *entender* suelen afirmar los psicólogos que no hay ninguna ventaja en leer en voz alta: la fatiga del mayor esfuerzo muscular, nos cansa y distrae la mente. Sin embargo, apuntan una excepción: cuando no logro captar el sentido de una frase, de un período, de una cláusula. Entonces, puedo leerla en voz alta, despacio, atentamente; o escribirla aparte, con letras grandes, separada de todo el contexto.

21. Ahora bien, ¿cómo aplicar prácticamente este hábito de saber leer? Contesto con otra pregunta: ¿Cuántas veces hay que estudiar un libro de texto? *Una sola vez*. Repito y subrayo: *Una sola vez*. Muchos universitarios por no cumplir esta regla se desesperan o tienen un buen «surmenage» al final de curso. *Una sola vez* hay que estudiar el libro de texto; que, después de ese estudio se reduce automáticamente a texto *de consulta*. Y a fin de curso el libro, tiene que estar, siquiera «metafóricamente», cubierto de polvo.

22. Para ese único estudio, si son necesarias *dos lecturas*. Primera leer *rápidamente* varias páginas, todo un apartado, un párrafo, un capítulo si es relativamente breve. ¿Para qué? Para tener una visión del conjunto, del *todo*; no para entender despacio, sino para adquirir esa percepción de la totalidad. Porque muchas veces, algo que se dice al principio se aclararía si yo hubiera leído y tuviese en cuenta lo que se dice al final, quince líneas más abajo. Primera lectura, pues, rápida, para tomar contacto con la totalidad.

Segunda lectura: muy lenta. Sin prisas. Pretendo, en ella, una cosa importantísima: entender a fondo. Y también que este trabajo de intelección quede *permanente*; no tenga que repetirlo. Mi trabajo mental sobre esta materia, para entenderla, lo hago *una sola vez*. Después vendrá el grabar, el ampliar... pero jamás repetir el trabajo de *entender*.

23. Eso es lo que pretenden los *esquemas* o *resúmenes* personales que he de ir haciendo, a medida que entiendo la materia. Fijar por escrito, para siempre, el resultado de mi esfuerzo de intelección. Pretender, si no, a fines de curso, estudiar en un mes varios gruesos tomos de Anatomía, de Derecho Penal o de Química Analítica... es hacer oposiciones al manicomio. Tenía un compañero de Universidad, que, en esas fechas «estudiaba por centímetros» los tomos: es decir por centímetros de grosor. «Hoy, centímetro y medio de Historia Medieval...» (¿?).

¿Cómo hacer los esquemas o resúmenes? Voy leyendo, párrafo por párrafo, y voy «reduciendo el texto a telegrama»; voy sacando la «esencia» de lo que dice; y formo un esquema en mi cabeza y *en el papel*. Aquí deberé aplicar todas aquellas reglas de las asociaciones inconscientes y espontáneas: cuanto más pulcro sea el esquema;

cuanto más atractivo y llamativo... cuanto más agradable de ver... mucho más fácil, agradable, llamativo, será el estudio de repaso y el estudio de grabación. Cabrán así, resumidas agradablemente en una cuartilla, quizá, las ideas de quince páginas... expuestas claramente, con subrayados discretos, etc. Se pueden utilizar después unas carpetas o «folders» adecuados. Quizá del tamaño universal de ficha. Así me caben en el bolsillo y puedo repasar magníficamente yéndome de paseo, por ejemplo, (sin tener que soportar el peso del tomo) y atendiendo solo a *mis esquemas*, al fruto de mi esfuerzo, de *mi único* esfuerzo de intelección. Dos, tres... quince lecciones en una tarde; veinte... Con una gran facilidad...

24. Añadamos, como sugerencias obvias, algunos conceptos para la redacción de estos esquemas o resúmenes: Antes de escribir, analizar y comprender bien cada cosa, (conjugando, para ello, el libro y los apuntes de clase). Sintetizar lo esencial, es decir: anotar sólo y *todo* lo que yo deseo recordar a toda costa. «Es que hay treinta Sentencias interesantísimas del Tribunal Supremo... Es que hay una cantidad de teorías magníficas sobre la osteogénesis... Pero ¿yo de *todo* esto me he de acordar en el examen? Imposible. Si yo *me dedico* después a esta parte de la Histología, o del Derecho Administrativo, seré un especialista. Entonces deberé saber todas esas cosas. Pero *ahora* de todas no me voy a acordar, ni me las pueden preguntar... Todas las Sentencias del Supremo sobre este punto... ¡Imposible! Entonces... voy ha escoger *las más características*. ¿Cuántas? Estas dos; estas tres. Las demás no me han llamado la atención. Las que creo resumen perfectamente el caso; no más. Esto queda escrito en mi resumen. Es *lo único* que tendré yo que recordar. Si quiero *ampliar*, ahí tendré yo el libro de texto: para dar una conferencia, para un estudio particular, mi libro de texto (que es ya libro de consulta).

Lo aclaratorio —si después voy ampliándolo—, la bibliografía interesante, etc., se puede poner *al dorso* de la ficha, o en una ficha supernumeraria, de otro color o con una contraseña.

25. Otro detalle práctico: Tener y usar un buen diccionario terminológico. Graves fracasos en el aprendizaje, se deben a que no se comprendió, desde las primeras lecciones, el significado de términos nuevos, después muy usados. Escribir palabras como *comprendidas*, sin una labor de selección mental muy rigurosa, tiene peligros muy graves. Pongamos algún ejemplo: «Repetir». «Repetir» tiene una significación en el lenguaje corriente: «decir dos veces». Sin embargo, jurídicamente tiene otra significación: es «demandar» o «pedir en juicio». Si yo no sé tal significado técnico, estoy dando un sentido falso a todas las frases en las que aparezca el término «repetir» en su aceptación jurídica. «Acreedor solidario» o «deudor solidario» son expresiones que tienen un sentido exacto y específico muy defi-

niño. Un delito «típico»... ¿qué será un delito «típico»? ¿El típico de una región? (un vestido típico, una costumbre típica...) Pues no, señores: Delito típico es que está expreso en el Código. Y así, ejemplos sin fin, en cada materia. Hay que tener dominada la significación de las palabras técnicas, que después podríamos llamar palabras «meollo»; porque entendida por ejemplo, en el caso anterior, qué cosa significa delito «típico», tengo quizá entendida toda una lección de Derecho Penal. Jamás, pues, contentarme con una comprensión «aproximada». No intentar engañarme saltando la línea difícil, lo que no entiendo, con ánimo de volver *después* sobre ello. Perderé el tiempo, creyendo adelantarlo. Consultar, preguntar... Todo menos dejar ese enemigo a la espalda.

Bien; tenemos resumido el libro de texto... A fin de curso, sobre mi mesa un montoncito de cuartillas. Nada más. Supone un poco de constancia durante el año. Pero al final es maravilloso comprobar que, cuando otros están estudiando «por centímetros», yo tengo tiempo para dar mis paseos, y tener mis excursiones, es decir, para *descansar*. Estoy seguro; porque hice un esfuerzo mental *inteligente* (valga la frase). Lo hice *de veras*, pero una sola vez. Ahora repasar aquello es cosa fácil y sabrosa...

26. Y... ¿si no puedo hacer esquemas? Por el tiempo, por alguna causa especial... Entonces he de hacer el esquema *en el libro* (si es un libro mío, claro está): He de *subrayar*. Para ello, tener una clave propia y aplicarla: por ejemplo, subrayar con lápiz lo que no sé bien, y cuando lo sepa subrayarlo con tinta; una línea vertical, en el margen, para indicar los puntos que nos parezcan discutibles; una interrogación, para las dudas..., etc., etc. Cada uno puede establecerse su clave, pero conviene que sea siempre la misma, claro está.

¿En qué consiste el subrayado inteligente? En «reducir a telegrama» el texto, subrayando lo más importante, de tal manera que yo, después, como con unos «zancos mentales» pueda ir saltando lo menos importante y leyendo lo subrayado, que es lo fundamental, la «sustancia» del tema. Todo se reducirá a pasar más rápidamente las páginas, pero tendré ya el esquema hecho.

Para subrayar bien, hay que distinguir el método de cada autor: Hay autores *inductivos*, que proponen una serie de datos y después sacan una conclusión; entonces lo importante de la lección evidentemente estará *al final*. Hay autores *deductivos* que plantean primero una tesis y después la van comprobando y la van analizando; entonces, lo importante estará al principio, subrayaré la tesis, que condensa toda la materia. Etcétera...

27. Ya hemos, pues, *entendido*; y hemos procurado perennizar nuestro esfuerzo de intelección. Ahí queda: en mis papeles, en mis resúmenes. Pero... ha de quedar después *en mi memoria*. Hay que grabar lo entendido.

Recordemos sumariamente algunos consejos acerca del ejercicio y uso de la memoria.

La memoria no tiene que trabajar sola; la memoria meramente mecánica es propia del niño. En el adulto ha de intervenir esencialmente la inteligencia, es decir: hay que retener solamente lo comprendido. No ha de exigirse a la memoria que lo recuerde *todo*, (selección de los esquemas). No ha de ser *desordenada*, se fatiga mucho y rinde menos, la memoria, trabajando con desorden; un orden gráfico en mi esquema, será un orden lógico en mi mente. No ha de ser *perezosa*; no hay nadie que llege a ser atleta en cinco minutos, ni en dos días; tampoco una memoria vigorosa se consigue con el ejercicio de dos horas, ni de dos días, ni de quince días; además de los peligros serios que supone el exigir un esfuerzo violento a la memoria; esfuerzo momentáneo, a *presión*. Ha de ser, por último, *ingeniosa*: habré de insistir en el tipo de memoria que en mí predomina; utilizaré aquella «ley de concurrencia» de sentidos, de que hablamos al principio, y usaré de relaciones lógicas y mnemotécnicas. Con esto, y con aplicar de veras aquel sabio consejo «ni teoría sin práctica, ni práctica sin teoría» (poner ejemplos, resolver casos prácticos, comprobar en laboratorio... etc.) creo que hemos dado una idea de la práctica de *grabación mental*.

28. Pero... no basta grabar... (No basta «comer» para vivir): Hay que *asimilar* lo grabado: Incorporar a mi *vida* (mental y práctica) los conocimientos adquiridos en el estudio.

Para ello, cuatro fases: actualizar, ampliar, personalizar, reiterar.

Actualizar mi estudio. Mi estudio tiene que ser una cosa *vivida*. Si después de estudiar yo voy *meditando* lo que he aprendido y aplicándolo a la vida (al subir al tranvía, al ir en autobús, al escuchar conversaciones ajenas, al observar los hechos); y después *discuto* con mis compañeros, y pongo casos prácticos; incluso *explico* la lección a otro compañero que no entendió bien o que no pudo asistir a clase (al explicar a un tercero aclara muchísimo las propias ideas)... Si *repaso con otro*, y nos ponemos dificultades resolviéndolas mutuamente, o sugerimos aplicaciones vitales de lo teórico; si leo publicaciones, revistas profesionales... Entonces veré que todo lo que he estudiado tiene una serie de aplicaciones prácticas y actuales, del tiempo en que vivo; y que hay otros muchos interesados en lo que a mí me interesa... Esto es actualizar mi estudio.

29. *Ampliación*. En ella hay que pedir orientación (criterio moral, selección de lecturas para no perder tiempo...), claro está que tal orientación hay que pedirla a persona, no solo buena, sino competente. En las lecturas de ampliación, consultando a diversos autores, hay que *aquilar* puntos de vista, hay que medir las opiniones de unos y de otros, sin aceptarlas de una manera indiscriminada... y

con el fruto de tales lecturas y anotaciones complementarias, ir perfeccionando mis esquemas.

30. *Ser personal* en el estudio: ya desde el principio adquirir una posición mental de *sana crítica*; es decir, una posición sensata, que por un lado evite la «ingenuidad» de quien lo admite todo por haberlo dicho... el Catedrático; y, por otro, huya de la «susplicia», que en todo ve herejías y dobladas intenciones. Caridad con las personas, siempre. Con las ideas, una firme y sensata crítica mental (que presupone una anterior «formación», preparación mental; pero de esto no tratamos ahora).

¡Cuánto habría que decir de este «ser personal», sanamente personal, en el estudio (y en la vida)!

Se nos va el tiempo (admiro en ustedes su «campeonato de resistencia» en escucharme...) y sólo apuntaré sugerencias, que pueden servir para comprobar si de veras tengo, o voy adquiriendo, personalidad sana en mis estudios. Tres preguntas de examen práctico:

Primera: «¿Pienso personalmente en la posible solución de los problemas (teóricos o prácticos)? — Pensar personalmente... No contentarse con saber y repetir lo que «dicen» o «hacen» los demás. Tener *entusiasmo creador*: esto es caminar hacia una personalidad robusta mentalmente.

Segunda pregunta: «¿Venzo la natural tendencia a precipitar las conclusiones, o a simplificar tontamente las cosas que son realmente complejas?» — Atender a todos los datos o puntos de vista; reflexionar; repetir experiencias; comprobar deducciones... Obrar así es tener *madurez* personal.

Tercera pregunta: «¿En mis apreciaciones personales de temas discutibles, evito ser unilateral, apasionado... obcecado? O... —en el otro extremo— ¿tampoco tan «comprensivo», que traiciono las verdades más fundamentales por... «simpatizar»? Difícil tarea, la de la senda verdadera... La que «ni por blanda pelagra, ni por pedregosa nos hiere»... ¡Difícil! Si lo consigo, tengo personalidad en el estudio.

31. *Reiteración* o... «repasos». Es conveniente, claro, tener un plan de repasos sistemáticos. Antes de exámenes, hacer como unos breves resúmenes de resúmenes, como un programa ampliado; tener una síntesis de síntesis, que me oriente, cuando lo desee, en un punto concreto respecto a toda la asignatura. Es muy interesante, para ello, reunirse dos o tres para *repasar*. Para *repasar*. No para asimilar o entender... La asimilación mental como la fisiológica, es individual. Nadie puede «asimilar en grupo»; cada uno asimila para sí. Pero para repetir y grabar sirve mucho el grupo reducido. Si otro del grupo me pregunta a mí una cosa concreta de la asignatura, y yo, rápidamente, tengo que situarla en el conjunto del programa, me presta un gran servicio.

El último acto del repaso es *meditar el programa*. Muchas veces

el programa se tiene olvidado hasta el momento del examen, lo cual es muy peligroso. No se ha establecido una relación sensitivo-mental, una relación casi instintiva, entre aquella letra impresa del programa y los temas aprendidos; por ello conviene establecer esa relación, que, a la vez, sirve de repaso final sintético, meditando el programa, leyéndolo reflexiva y atentamente; y en cada lección, a cada punto de cada tema decir: «yo respondería de esto, tal cosa» (sin entrar en detalles); «ya sé a que viene esta pregunta»... etc., etc. En poco tiempo, en unas horas, con descansos intercalados, voy teniendo como esa síntesis general de la asignatura.

32. Caigamos en la cuenta, finalmente, para consuelo de los buenos estudiantes, que uno de los tormentos que se suelen pasar antes del «terrible momento» de examinarnos es, después de haber estudiado bastante, un momento antes de ser llamados, ver, y decir interiormente con toda sinceridad: ¡«no sé nada»! Es sincero uno, y al mismo tiempo es... inobjetivo. «No sé nada» ¡No! «No lo sé todo a la vez» ¡eso sí! En ese momento, la atención quiere abarcar todos los detalles que pueden preguntarse; quiere recordar —en un solo acto— todo el programa. Y requerida por aquí y por allá... por mil asuntos, la atención permanece en un punto muerto: ¡«No sé nada»...! En un momento dado, el examinador *concreta* un punto y... si estudié, y asimilé, etc.... veo que «lo sé todo»; de ese punto, todo. Por lo tanto... evitemos los nerviosismos a última hora...

33. Deberíamos abordar aquí un tema muy amplio y además interesantísimo; el de la impulsión y los obstáculos en el aprendizaje intelectual.

Su primera parte coincide con el tema que desarrollará el próximo sábado el P. Alejandro Roldán, y por tanto a él cedo la exposición del mismo, con lo que Vdes. salen gananciosos. *La impulsión* en el aprendizaje intelectual, como en nuestra vida consciente no es otra que el actuar de nuestro motor psíquico: la *voluntad*. ¿Cómo se educa y fortifica esa voluntad, reina de nuestro mundo interior? De ello les hablarán el sábado, Dios mediante.

34. Permítanme solamente recordar alguna cosa con respecto a los *obstáculos* más característicos en el aprendizaje intelectual. Podríamos reducir estos obstáculos específicos, a los siguientes apartados: Desorden de vida; inconsciencia; pereza; deficiencia fisiológica.

Desorden de vida. Si hay desorden en la vida, no podrá haber aprendizaje normal. Especialmente, señalan los psicólogos (los psicólogos —subrayo— no los moralistas) que las faltas de pureza y los excesos alcohólicos embotan gradualmente el entendimiento. Sólomente voy a leer aquí un testimonio. Es el Dr. Enríquez de Salamanca, hasta hace poco Decano de la Facultad de Medicina, en Madrid. Dice el Dr. Enríquez de Salamanca: «Todos tenemos experiencia de compañeros que se *estancaron* en su carrera por darse a la *lascivia*,

y algunos hemos tenido la suerte de tratar íntimamente a jóvenes en los cuales corrían parejas la castidad y el genio. No conozco antinomia mayor que la que se da entre el erotismo y la inteligencia; entre la lascivia y el pensar abstractivo. Quisiera grabar en la mente de los jóvenes este grande y precioso valor o motivo».

Parece un anticipo terrible... «Bienaventurados los limpios de corazón, porque ellos verán a Dios», dijo Nuestro Señor. Los limpios de corazón. Si yo vivo con un corazón impuro, parece que, no solamente no *llegaré* a la Verdad absoluta y total, que es Dios, a «ver a Dios»: sino que se me van oscureciendo las verdades parciales, las verdades humanas... Es esto una experiencia trágica. Si hay algún desorden fundamental en mi vida, si mi vida está fuera de camino; desgajada, muerta... deje toda la metodología! No me servirá. Desorden moral, veneno seguro de mi vida intelectual.

Desorden social. Otro obstáculo serio. Viene esa borrachera de libertad que tenemos todos cuando salimos del Colegio. Somos libres... por fin! ¡Casi nadie nos pide cuentas de nuestra vida! Cuidado... Cuidado... un poquito de orden. Divertirse; ¡pues claro! La diversión no es solamente lícita, sino que es obligatoria para no acabar locos. Pero... *con orden*. Tú mismo lo reconoces, cuando te pones a pensar.

Y —por último— el desorden «académico». Faltas repetidas a las clases, faltas a las prácticas. No preguntan, no pasan lista... ¡Ojo! Luz roja: ¡Peligro! Peligro de perder el curso. *Seguridad* de no adquirir «mentalidad profesional».

35. *La inconsciencia*. ¿Pero es que a *nuestros años* podemos hablar de inconsciencia? Sí, joven. Podemos y debemos. Del peligro de la inconsciencia. A veces hay peligro serio. Si el estudiante, por ejemplo, pertenece a una familia acomodada y no debe preocuparse del «costo de vida»; si no tiene abierta su inquietud a los problemas sociales urgentísimos, que viven tantos hermanos nuestros a pocos metros de aquí, en la misma Barcelona; si nunca ha sentido un dolor profundo, propio o ajeno... existe el peligro de permanecer niño perpetuo. Puerilidad mental, que puede combinarse con bigote, y con motocicleta... Es el muchacho que «no es malo», pero es *frívolo*; es *superficial*; regido siempre por el *gusto* inmediato; amilanado por la primera dificultad; que... «va Vicente donde va la gente». Es el hombre-masa, influido siempre, jamás influyente... ¿Cómo puede estudiar *a fondo*; cómo puede ser un gran profesional, este pelele que ni siquiera es *hombre*?

36. Y la pereza. La enemiga difícil, para muchos... Hay dos clases de pereza; las conocemos bien... Pereza *externa*, «pereza de pretextos». Pretextos...: «Más tarde», «luego»; «mañana», «total para media hora», «precisamente ahora», «hace tanto frío...» y «además me dolerá la cabeza», etc., etc. Una letanía de pretextos, tenemos muchos...

Hay otra pereza *interna*, que es la «pereza de farsa», quizá mucho más peligrosa. No me busco pretextos para no estudiar. Pero «estudio»... a media máquina, y allá va suelta la imaginación... y allá va suelto el pensamiento, mientras *el cuerpo* (¡farsante!) hace como que estudia... Cuando hay dos impresiones o dos ideas que se disputan el campo de la conciencia y ese estado se prolonga, puede venir una seria perturbación hasta de tipo psiquiátrico. Pensar con la misma intensidad en dos cosas dispares es *imposible*. Es una *farsa*, es una pereza interna el no estudiar poniendo todo el hombre en el estudio. Dedícate más bien siquiera media hora a estudiar y después a otra cosa. Pero no hagas comedia funesta durante dos horas. Para mí en el universo mundo, no ha de existir más que esto, lo que estudio: esta media hora es sagrada, esta hora es sagrada. Después cualquier otra cosa. Ese hábito de concentración depende —claro está— del hábito de la voluntad, de la cual se hablará el próximo sábado.

37. Por último, la *deficiencia fisiológica*. Es distinta la pereza mental, del cansancio mental. Se podría hablar muy extensamente del cansancio mental, pero no tenemos tiempo. Vamos a decir unas cuantas cosas prácticas.

Hay dos clases de astenia, dos clases de *debilidad*: la astenia nerviosa y la muscular. En realidad, la astenia suele ser poco frecuente en el estudiante normal. Poco frecuente. Si yo tengo método en el estudio y lo aplico con regularidad; si yo duermo bien (unas siete u ocho horas), me alimento bien, llevo una vida higiénica y ordenada, etc. es muy difícil que venga una astenia. Casi siempre la astenia supone una previa disposición constitucional. Pero digamos siquiera dos palabras, por si son útiles en algún caso. Sentemos un principio y demos después unos síntomas bastante seguros para poder «empezar a sospechar»... aunque en esto —naturalmente— tienen los médicos la palabra.

Un principio: «es seguro —dice Marañón en su «Diagnóstico Etiológico»— es seguro que el exceso de trabajo, en las personas normales, solo produce *cansancio*, que automáticamente se desvanece por el descanso».

Una consecuencia: Si yo *no descanso* (y ello no me sucede por causa conocida: por ejemplo, trastorno digestivo pasajero, desorden en mi horario de trabajo, etc.); si yo *no descanso*, cuando normalmente debería descansar, puedo pensar en una astenia.

Unos síntomas: Si yo me levanto por la mañana con fuerte *sensación de cansancio*, y después me voy «entonando»... y quizá a última hora del día me encuentro hasta con ánimos para estudiar de noche... Pero al día siguiente vuelvo a levantarme con sensación de agotamiento... entonces puede pensarse más bien en un «surmenage» de tipo nervioso.

Si, por el contrario, me levanto despejado, pero me fatigo, me

canso físicamente muy pronto en el trabajo mental... de modo que me siento agotado y con sueño... rendido, desde el principio de la tarde, por ejemplo, más bien éstos son síntomas de «surmenage» muscular.

En estos casos, acudir con tiempo al médico, es el consejo único.

38. ¡Cuántas cosas...! Tántas cosas para poder estudiar... ¿Tántas cosas?

¡Pues sí! Tántas cosas es necesario tener en cuenta... para poder estudiar bien. Para estudiar ahorrando energía. Un espejismo que nos hace acudir muchas veces a charlas sobre el «método de estudio» es creer que hay una varita mágica que por una transfusión misteriosa, suprimiendo mi tiempo y mi energía, me puede transmitir «ciencia infusa».

Esa «varita» no se ha descubierto todavía... al menos yo no la conozco. No hay procedimientos, hasta ahora, que procuren atletismo sin esfuerzo. Lo sabemos todos. Pero, supuesto el esfuerzo, hay que *aplicar bien* esa energía y ese tiempo, y no gastar la pólvora en salvos. Para esto sí que hay método.

En lo que no hay método... ni tampoco «problema» es en la actitud del «vago universitario». Ahí sí que no hay problema. Para «no hacer nada», no es necesario *método*. En este caso, sencillamente, *no se desea* estudiar. Claro que decir «no quiero estudiar» y vivir vida de... «estudiante», es una contradicción demasiado cruda. Nos molesta esa declaración tan descarada. Y entonces vienen los disfraces de «para qué tanto», de «dentro de unos meses empezaré» «yo estoy seguro de que el último trimestre hago un esfuerzo», «hay que gozar un poco de la vida»... Y también (y con esto termino), vienen los «calificativos» a aquellos que no adoptan mi actitud de vago...

Saben ustedes (el otro día lo dijimos) que hay un setenta por ciento de fracasados universitarios. Cuando yo entre a la primera clase del primer curso en la Universidad, he de pensar que el setenta por ciento de mis compañeros —estadísticamente hablando— fracasarán. Esa mezcla influye en el ambiente total. Hay una escoria, algo que después *se eliminará*; pero que puede influir en mi primera impresión, en mi actitud de estudiante. ¡Téngalo en cuenta yo! Téngalo en cuenta, y no me matricule en el gremio de los que han de fracasar... *Ciertamente* todos estos de «para qué tanto», de que «dentro de unos meses», de que «gozaremos de la vida»... ciertamente no llegarán a ser nunca grandes profesionales.

Está planteada la disyuntiva: el fracaso o el éxito profesional. El fracaso o el éxito, en mi vida. Y recordemos que no se trata de «un problema *mío* sólo», sino que Jesucristo, tu futura familia, la sociedad con sus problemas... esperan mucho de ti.

Entonces... cada uno tiene la palabra.

Julián IBÁÑEZ GIL, S. I.
Dr. en Filosofía y Pedagogía.