

Otros procedimientos más dirigidos combinan la comprensión lectora y la toma de situación con la composición escrita. a) Rectificar errores de composición sustituyendo lo bien escrito por lo mal de la prueba; b) Completar mediante pequeñas frases de extensión máxima y mínima predeterminadas las lagunas de un texto, etc.

GRAMÁTICA

Las pruebas de gramática son de fácil elaboración, pero se pueden deformar al transformarlas fácilmente en ejercicios de orden fáctico.

Las principales formas de pruebas son de tipo analítico y recurren bien al recuerdo, bien al reconocimiento.

Las pruebas de recuerdo se elaboran de modo que ante la pregunta a un contenido gramatical determinado los escolares responden con la designación oportuna que asegura la precisión en las clasificaciones. Ejemplo de ellas son: "¿Cuántas son las partes de la oración? ¿A qué género pertenece el vocablo "perdiz"?". En las pruebas de reconocimiento se procura que los escolares se enfrenten con un texto ordinario, debidamente preparado, que han de analizar. Los términos, frases o párrafos que han de ser sometidos al análisis se presentan en tipo cursiva o negrita, si son impresos, y subrayado, si son escritos a máquina. El resto del texto va en tipo ordinario. Una serie de preguntas con varias respuestas entre las que elegir la conveniente completan el sistema de examen.

El procedimiento tradicional (dictado de un párrafo para que sea analizado analógica y sintácticamente) ofrece la gran ventaja de poderse aplicar sin preparación alguna, pero está sometido a graves inconvenientes cuando se corrige y puntúa, siendo muy corriente la elección de párrafos de excesiva dificultad. Tiene, además, un aspecto más particularista en el que juega gran papel la forma de presentación o el modo agotador de muchos análisis. Así, ¿cómo diferenciar cuantitativamente al sujeto que, al considerar una palabra, no sólo atiende al vocablo, sino que lo analiza en sus detalles más nimios hasta alcanzar las clases de cada una de las letras componentes y al que se centra en lo esencial? Esto obscurece la cuantificación correspondiente a cada análisis realizado sin más normas que la indicación de análisis analógico y sintáctico.

Por ello aconsejo el estilo contemporáneo, aunque en casos excepcionales se pueda utilizar el modo viejo de examen gramatical,

OTRAS FACETAS LINGÜÍSTICAS

Con lo que he expuesto sobre evaluación del aprendizaje lingüístico he dejado la cuestión a medias. Una de las cuestiones más valiosas: la composición oral, con sus múltiples formas, entre las que destaco ahora la conversación, la discusión y el diálogo, ha quedado sin tratar. Y no puedo negar que hay intentos evaluadores, pero ahora sólo diré lo siguiente: "En la composición oral interesa en primer término estimular mediante notas a los alumnos para que intervengan y en segundo para que se ajusten al sistema propio". Explicación, exposición, charlas, etc., constituyen nuevas facetas de la composición oral que se debe estimular en la escuela y que también se deben evaluar con los criterios anteriores.

La recitación y dramatización, junto con los aspectos literarios, cubren otras áreas algo descuidadas desde la evaluación escolar. En todas ellas ocupa un lugar importante el gusto personal de lo leído. Los procedimientos evaluadores son siempre globales, aunque algunas veces se recurra a un sistema mixto. En la escuela primaria la literatura cabe más como proceso de estimación literaria que de creación. Por dicha razón los escolares pueden ser examinados mediante los elementos de una escala presentados de manera desordenada para que sean ordenados de acuerdo con la belleza literaria. El acuerdo con la escala significará puntuación máxima y cada alteración equivaldrá a pérdida respecto de la puntuación máxima concedida.

Las otras facetas del aprendizaje lingüístico escapan, aún más que estas últimas, a una fácil puntuación por parte de los Maestros. Creemos que lo

mejor es renunciar a exponer sus nevaduras.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Maduración, composición y preparación lectoras", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 30, abril-junio de 1950, págs. 217-245.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Comprensión lectora: determinación y perfeccionamiento", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 31, julio-septiembre de 1950, págs. 367-401.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Una prueba diagnóstica de la lectura oral", *Bordón*, número 14, octubre de 1950, págs. 15-23.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: *Escritura, Didáctica y Escala gráfica*. C. S. I. C. Madrid, 1950.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Estudio de aptitudes lingüísticas en la determinación de factores de lenguaje", *Psicología del educando y didáctica*. IV. Actas del Congreso Internacional de Pedagogía, Madrid, 1951, páginas 99-132.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Revisión de una prueba psicológica de dominio de vocabulario: Escala Bellevue", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 33, enero-marzo de 1951, páginas 93-109.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: *Escala gráfica*, C. S. I. C., Madrid, 1952.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "El vocabulario usual como prueba léxica en Escuela primaria", *Revista Española de Pedagogía*, número 42, abril-junio de 1953, págs. 157-172.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Evaluación de la composición escrita", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 47, julio-septiembre de 1954, págs. 337-348.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes", *Revista Española de Pedagogía*, número 49, enero-marzo de 1955, págs. 56-70.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Fases de la determinación del método más eficiente en la enseñanza rápida de adultos, soldados analfabetos", *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, núm. 2, abril de 1955, págs. 18-26.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Resultados experimentales de métodos analíticos rápidos en la enseñanza de la lectura y de la escritura", *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, diciembre de 1957, páginas 2-12.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Cursillo final de comprobación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura", *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, diciembre de 1958, págs. 36-51.
- VILLARJO MINGUEZ, E.: *Escala de Ortografía Española para la escuela primaria*. C. S. I. C. Madrid, 1946.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS CUESTIONARIOS NACIONALES DE LENGUA ESPAÑOLA

por HELIODORO CARPINTERO
Inspector de Enseñanza Primaria.

Queremos señalar ahora una característica peculiar de los problemas educativos, que aumenta las dificultades de su estudio. Nos referimos a su unicidad. Queremos decir que se trata de un organismo sumamente complejo, pero con una conexión tan absoluta entre todos sus órganos que cualquier fallo en uno de ellos repercute en la totalidad. Pero hay más. Su perfecto equilibrio no depende solamente del organismo en sí, sino del perfecto equilibrio de cuanto le rodea y constituye su circunstancia.

He comenzado por señalar las limitaciones y obstáculos que se oponen a la feliz realización de la tarea encomendada, sin aludir a la propia limitación personal, porque esa responsabilidad incumbe exclusivamente a quien nos lo encomendó. Conocer y proclamar la propia limitación no es invocar un supuesto derecho de irresponsabilidad. Es, por el contrario, señalar hasta qué punto debe uno com-

pensar con serenidad, con objetividad, con hondo y callado amor, el estudio que iniciamos, hasta neutralizar la parte negativa, dando un resultado que será, sin duda, muy modesto, pero que aspira a ser muy auténtico.

Esas dos cualidades—modestia y autenticidad—se dan en la tarea de la madre de familia que "cierne" la harina que ha de convertir en pan de los suyos. Unidas por la filología las palabras "crítica" y "cerner", sólo puede aceptarse dignamente la función crítica con el sentido sencillo, cordial y vivificador de "cerner". Y de cerner pensando en la vital alegría de ver a los niños comiendo, como sólo los niños lo saben comer, su dorado y crujiente cantero de pan.

Nos parece oportuno el que nos asemeemos al pasado relativamente próximo para contem-

pliar con plena objetividad la génesis lenta de los Cuestionarios. No será preciso subrayar nada ni comentar nada. El mejor y más agudo comentario está determinado por los hechos y por el principio de unidad a que antes hacemos referencia.

La Ley de Moyano (9 de septiembre de 1857) declaraba en su artículo 84: "El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas..."

El Gobierno no las publicó.

Un Real Decreto de 20 de octubre de 1901 hizo traspaso de aquella obligación al "Ministerio del ramo". El citado Ministerio tampoco las publicó.

Otro Real Decreto de 8 de junio de 1910 recordó al propio Ministerio la obligación que pesaba sobre el mismo, desde hacía nueve años. Como tales Reales Decretos no tuvieron la menor eficacia se dió uno más, en 10 de marzo de 1911, endosando dicha obligación a las Juntas de Maestros de cada Escuela Graduada. Ignoramos el resultado de este nuevo Decreto, que venía a ser la proclamación de los reinos de taifas, de lo que medio siglo antes se pensó como programa nacional.

Diez años más tarde, exactamente el 22 de noviembre de 1921, "S. M. (q. D. g.) se ha servido disponer que, con la necesaria urgencia y el estudio que se requiere, proceda la sección primera del Consejo de Instrucción Pública a proponer los programas de las materias que constituyen los estudios de la primera enseñanza..."

Sin duda, "la necesaria urgencia" se vió frenada por "el estudio que se requiere" y los programas no vieron la luz. Andaban errantes en busca de autor. Y fué surgiendo la iniciativa comercial y particular, en algunos casos del modo más estimable y digno, pero reducida *per se* a ejercer su acción de modo siempre limitado.

La Ley de 1857 rindió viaje en 1945, llegando tan remendada y carcomida que nadie la hubiera reconocido. Entre lo carcomido estaba el artículo 84: "El Gobierno publicará programas..."

* * *

La vigente Ley de Educación Primaria, de 14 de julio de 1945, dispone en su artículo 38: "El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus organismos técnicos de investigación, redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos."

"Los cuestionarios, divididos en asignaciones trimestrales o mensuales, determinarán concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los períodos de graduación escolar, así como de las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno."

"De los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios se deducirán las variaciones que hayan de introducirse en los mismos y que deberán comunicarse al principio del curso escolar..."

Como puede observarse tras la lectura atenta de la parte transcrita del citado artículo, se renovaba una vez más la orden de redactar, no los programas escolares, sino los cuestionarios nacionales.

La distinción entre programas y cuestionarios ha sido tema largamente debatido por los educadores. Reconocemos que ambos grupos han aducido

razones interesantes y dignas de consideración. El programa representa el límite de concreción. El cuestionario deja un margen a la iniciativa personal.

Por razones de tipo práctico hubiéramos preferido el programa al cuestionario, cuando menos en la primera etapa de su implantación.

No escaparon estas consideraciones al redactor del artículo que comentamos, y con sagacidad introdujo una condición que, sin que podamos definirla como ecléctica, sí añadió un sentido de concreción superior al que correspondería a la noción pura de cuestionario. Esta condición era la de dividir los cuestionarios en asignaciones trimestrales o mensuales que "determinarán concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los períodos de graduación escolar, así como de las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno".

Por último, hay que destacar una nota muy importante: Un programa, un cuestionario, no es jamás una obra concluída. Es, por el contrario, un proyecto que se contrasta continuamente con la realidad. El índice seguro de este contraste, lo ofrece el resultado de su aplicación. De esos resultados "se deducirán las variaciones que hayan de introducirse en los mismos".

Quedaba, pues, proclamada la necesidad de unos cuestionarios, que fueran bastante concretos, y que, contrastados con los resultados obtenidos en su aplicación, se determinaran las variaciones que habrían de introducirse.

¿Sería todo esto, una vez más, letra muerta? El interrogante se mantuvo durante algo menos de ocho años.

Por Orden ministerial de 6 de febrero de 1953, suscrita por Ruiz Giménez,

se ofreció a las escuelas de España los primeros Cuestionarios nacionales para la Enseñanza Primaria, como "el primer tanteo para dotar a nuestras escuelas primarias de un instrumento de trabajo sin el cual su labor adolecería de improvisación y heterogeneidad".

* * *

La sola existencia de unos Cuestionarios nacionales supone un considerable éxito para todos aquellos que intervinieron en su redacción. Pero este éxito se ve acrecentado por la buena disposición que presentan.

Ignoramos si han podido parecer a nadie "excesivamente revolucionarios". No estoy dispuesto a averiguarlo. La verdad es que nada hay en ellos que sea revolucionario. En cambio, son innovadores. Si hubiera algún alma tan simple y de horizonte tan corralero que los viera revolucionarios, es preferible ignorarlo.

La primera gran innovación estriba en su pura existencia. Insisto en este punto que juzgo capital.

Pasemos exclusivamente a considerar los Cuestionarios de Lengua española. Son, en nuestro sentir, los más logrados; los que muestran un pulso más vivo y un mayor deseo de plantear abiertamente los problemas que implica una buena didáctica de la lengua.

Las normas que preceden a los Cuestionarios señalan los conceptos básicos en los que se apoyan:

"Servir las necesidades de formación lingüística de los niños basándose en el cultivo de la lengua, no en el simple estudio de la Gramática."

"Lo básico es suministrar al niño experiencias idiomáticas, necesidades de

RELACIONES SINTAGMATICAS Y RELACIONES ASOCIATIVAS

De un lado, en el discurso, las palabras contraen entre sí, en virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez. Los elementos se alinean uno tras otro en la cadena del habla. Estas combinaciones, que se apoyan en la extensión, se pueden llamar sintagmas. El sintagma se compone siempre de dos o más unidades consecutivas (por ejemplo: re-leer; contra todos; la vida humana; Dios es humo; si hace buen tiempo, saldremos, etc.). Colocado en un sintagma un término sólo adquiere su valor porque se opone al que le precede o al que le sigue, o a ambos.

Por otra parte, fuera del discurso, las palabras que tienen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en los cuales reinan relaciones muy diversas. Así la palabra francesa enseignement, o la española enseñanza, hará surgir inconscientemente en el espíritu un montón de otras palabras (enseigner, renseigner, etc., o bien armement, changement, etc., o bien education, apprentissage, etc.); por un lado o por otro, todas tienen algo de común.

Ya se ve que estas coordinaciones son de muy distinta especie que las primeras. Ya no se basan en la extensión; su sede está en el cerebro, y forman parte de ese tesoro interior que constituye la lengua de cada individuo. Las llamaremos relaciones asociativas.

(Ferdinand de Saussure: Curso de Lingüística general. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Editorial Losada, Buenos Aires, 1943, páginas 207-208.)

expresión, vocabulario amplio, modelos de bien decir, que enriquezcan y den variedad a sus contenidos de conciencia.

"El procedimiento activo, en el lenguaje, se impone como el único merecedor de estimación y empleo.

"Necesidad absoluta de poner el acento, más que sobre las lecciones, sobre los ejercicios. Lo que los Cuestionarios exigen es un conjunto armónico, sistemático y graduado, de actividades prácticas, encaminadas a proporcionar al idioma infantil riqueza, amplitud y precisión.

"La lengua exige un doble cultivo: en el habla coloquial y en los textos literarios. El ciclo de actividades lingüísticas que se exigen para cada grado se inicia en la conversación y culmina en la Literatura, recorriendo así la gama completa de las manifestaciones de expresión idiomática."

Como vemos, las bases son irreprochables y, por tanto, los Cuestionarios de Lengua española están a la altura de los tiempos y del concepto actual de la metodología de la Lengua.

Queremos señalar otro dato importante: el que estos Cuestionarios están en la buena línea de la metodología española, que contó con nombres tan respetables y valiosos como los de Llorca, Martí Alpera, Xandri, Torroja, Alabart y Galí, entre otros, por lo que podemos hablar de la existencia de una fecunda tradición nuestra en este importantísimo asunto.

Y cabe señalar un segundo grupo dentro de dicha tradición (segundo en sentido cronológico), con figuras tan destacadas como Serrano de Haro, Maíllo, y los académicos de la Española señores García de Diego y Casares, autores de *El lenguaje en la escuela*, editado por la citada Academia. Y se corona con los Cuestionarios nacionales.

No se trata, pues, de una obra adánica y sin conexión con nuestro espacio y nuestro tiempo. No es obra de una genialidad o de un capricho. Es el fruto maduro de una labor bien orientada y mantenida durante casi medio siglo. En esta legitimidad y en esta inserción tan netamente españolas tienen estos Cuestionarios de Lengua la seguridad de su vigencia y de su valor efectivo.

Se les ha solido señalar una altura de contenido un poco excesiva. La objeción no afecta en nada a lo esencial de los mismos, y acaso afectara a la situación de los niños desde el punto de vista idiomático. El Maestro es quien ha de decidir en cada momento la intensidad que corresponde.

No por intensidad o altura, sino por juzgarlo inadecuado, debemos señalar

en los Cuestionarios para los siete años (segundo y tercer trimestre) las cuestiones referentes a Literatura; para los ocho años (primer y segundo trimestre) también de Literatura.

Es cierto que todo se puede dar a todos, a condición de darlo en forma adecuada. Pero hay cosas que estimamos inadecuadas aunque se ofrezcan en forma adecuada. Sirvan de ejemplo: "El Quijote, al alcance de los niños"; "La belleza en el decir" (cosa que debe hacerse sin decirlo); "Calderón de la Barca"; "Clases de versos"; etc.

También nos parece poco afortunado el epígrafe "Formación y perfección del estilo" en los cuestionarios de diez a doce años. No son años para tener estilo, y menos para perfeccionarlo. Un estilo es la síntesis y decantación de un alma rica en experiencias.

Se dirá que todo esto es aquilatar el sentido de las palabras. Cosa que es verdad y que tiene su lugar más adecuado cuando, como en este caso, se trata de problemas lingüísticos.

En último extremo, se trata de pequeños lunares, en los que también interviene el gusto personal, que para nada afectan a este hecho concreto y real: que la Escuela española dispone hoy, por primera vez a lo largo de su historia, de unos Cuestionarios nacionales eficientes y bien trazados en sus líneas fundamentales.

Queda un punto muy sugestivo que los creadores de los Cuestionarios tienen, sin duda, el más vivo interés por conocer: su aplicación y su utilidad. A la primera cuestión sólo podría responderse disponiendo de datos estadísticos generales. En el limitado sector del que tenemos conocimiento directo sabemos que se aplican, si no en la totalidad, sí en gran parte.

Ahora bien, conviene precisar algunos aspectos relacionados con este punto. Una cosa es que los Cuestionarios estén bien hechos y otra cosa es que sean de fácil aplicación.

Quisiéramos compartir el optimismo que anima al presentador de los Cuestionarios. No se trata de dar más o menos detalles para la aplicación de los mismos, hasta convertirlos "en guías seguros de la actividad escolar".

En nuestro sentir, los Cuestionarios no son de fácil aplicación si se aplican debidamente. Requieren un contorno adecuado; requieren una escogida biblioteca donde el Maestro pueda encontrar la información y la documentación necesarias; un amplio surtido de libros para los niños, elaborados con el espíritu que anima a los Cuestionarios. Requieren tiempo, gusto y preparación. Sería necesario dar tandas de ejercicios de aplicación, no sólo para Maestros, sino para Inspectores y Profesores de Escuelas del Magisterio. Posiblemente convendría comenzar dichos cursos o ejercicios de aplicación por los Maestros-regentes, que tienen a su cargo las prácticas de enseñanza.

Hemos elogiado sincera y cordialmente la aparición de los Cuestionarios, porque creemos honradamente que merecen todos los elogios que les tributamos. Mucho y bueno puede esperarse de la recta aplicación de los mismos. Pero ha de acompañarles el clima apropiado.

Considerar los Cuestionarios como un repertorio de preguntas es quedarse con el escobajo del racimo de uvas, sin uvas. Hacer libros que contesten "a todas las preguntas" es desconocer lo que de mejor tienen: la capacidad de iniciar a nuestra Escuela hacia un sentido de humanismo español.

Nuestro Magisterio tiene una materia prima que nunca sabremos valorar debidamente. Pero hay que darle todos los medios materiales y morales que le permitan dar todo el rendimiento de que es capaz.

¿Qué cabe hacer, ahora que la Escuela española dispone de Cuestionarios capaces para una gran empresa?

En mi sentir, y ante todo, no traicionarlos, no adulterarlos, no enmasca-

LENGUAJE Y PANTOMIMA

Gaston Baty, hombre de teatro, denuncia el imperialismo del lenguaje, que por sí solo pretende dar testimonio del ser del hombre. Ahora bien: el hombre entero es un ser expresivo: el juego de la boca y de los labios se inserta en la pantomima, movilización de todos los medios personales, al servicio de una significación no dictada palabra a palabra, sino indicada más allá de las palabras, sugerida al espectador en las márgenes del texto, que no es, por consiguiente, un fin en sí, sino un medio para la realización del teatro total.

La realidad profunda de los seres, en la escena como en la vida, se resuelve en una esencia no verbal, que las fórmulas traicionan siempre indicándola. Una filosofía que quisiera ser una filosofía total, una cifra del hombre completo, y no solamente una filosofía del espíritu o una exégesis del lenguaje, debería realizar en su campo una revolución análoga a la que llevaron a cabo en la escena un Coupeau, un Baty, un Dullin, un Pitoef.

(Georges Gusdorf: *Traité de Métaphysique*. Armand Colin. París, 1956, página 203.)

rarlos. Nada hay más nefasto que el "como si". Nada más desolador que el "poco más o menos".

Un concepto que hay que inyecta en la medula de nuestros huesos es el concepto del rigor y de la exactitud en todo. No hay infamia mayor que vivir en la mentira y para la mentira. La Escuela española tiene la oportunidad de conocer "su" verdad.

Maestro: ¿eres capaz de aplicar con toda verdad los Cuestionarios? Pues aplícalos. ¿No eres capaz de aplicarlos? Pues no simules que los aplicas. Pero, a solas, prepárate para que puedas hacerlo. Y hasta entonces no te digas a ti mismo que eres Maestro.

¿Qué labor complementaria corresponde hacer a los elementos directores?

En nuestro sentir podría sintetizarse su labor en los siguientes puntos: conocimiento absoluto de la realidad escolar española; paciente y activa espera. Paciente, porque todo fruto requiere sazón. Y activa, porque urge ir ha-

ciendo muchas cosas, alentando al propio tiempo a la iniciativa privada que quiera ayudar con honestidad de propósitos y con solvencia moral y científica.

También aconsejaría que cuidaran mucho de la alegría e interior satisfacción de todos. Porque sin esas dos cosas la obra del hombre es desmayada y seca.

BIBLIOGRAFÍA

- Un ensayo pedagógico: Programas del Instituto-Escuela.* Madrid, 1925.
FÉLIX MARTÍN ALPERA: *Programas escolares;* 6 volúmenes. Eds. Revista de Pedagogía, Madrid. (De los Programas de Lengua española hay una edición de 1944, en la que no figura el nombre del autor.)
JOSÉ XANDRI: *Programas graduados de enseñanza primaria.* Madrid, 1926.
ANGEL LLORCA: *El primer año de Lenguaje.* 2.ª ed. Madrid, 1933.
ANGEL LLORCA: *Los cuatro primeros años de Escuela primaria.* Madrid, 1929.
GARCÍA, HERNÁNDEZ Y BAYÓN: *Programas escolares graduados.*
RAMÓN TORROJA: *El llenguatge a l'escola.* Barcelona, 1932.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *El lenguaje en la Escuela.*

SOBRE LA REVISIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE LENGUA ESPAÑOLA

por ADOLFO MAILLO

Director del C. E. D. O. D. E. P.

Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, publicados en 6 de febrero de 1953, cuentan ya con siete años de vigencia, tiempo más que suficiente para que su aplicación permita establecer deducciones concretas en orden a su confirmación o a su rectificación. Tenemos mucho, sin embargo, que las modalidades de su puesta en práctica reduzcan no poco la legitimidad de unas conclusiones que, para ser atendibles, deberían proceder de una aplicación plena y rigurosa. ¿Tiene estas dos características el ensayo que, durante siete años, vienen haciendo de los Cuestionarios nuestras escuelas?

Pergeñamos rápidamente estas someras reflexiones, que pueden ser objeto de discusión en las reuniones de los Centros de Colaboración Pedagógica, a los que ha pedido el C. E. D. O. D. E. P. su opinión sobre las modificaciones que deben introducirse en los Cuestionarios Nacionales.

Dificultades de aplicación.

Se partió de la idea de que los Cuestionarios, aparte otros obstáculos de diversa índole, iban a tropezar con dos de gran importancia. El primero y primordial radicaba en su orientación activa, en pugna inevitable con una formación lingüística y didáctica de carácter estricta o predominantemente gramatical.

Cabía esperar que semejante orientación no fuese recibida de un modo favorable por todos los primarios; pero era legítima la esperanza de que, al menos los encargados de una función rectora y perfectiva de la labor de las escuelas y de la formación del personal que en ellas trabaja, saludasen una reforma metodológica de la envergadura, cariz y trascendencia ulterior de la que los Cuestionarios inauguraban con natural alegría, aunque señalando los lunares que ofreciesen, en un propósito de crítica sana y constructiva, que es la mejor forma de colaboración.

A la promulgación de los Cuestionarios siguió un largo silencio, que puede interpretarse de varias maneras. El que haya visto la luz, que sepamos, una sola reseña bibliográfica acerca de ellos escrita con la amplitud que el asunto merece, constituye un síntoma de atonía de imposible defensa, cualquiera que sea la perspectiva que adoptemos. Tal silencio equivalía a la inhibición de quienes estaban obligados a opinar a favor o en contra de una planificación del trabajo escolar que se intentaba en España por vez primera en el plano legal. Un hecho de tal trascendencia no podía contentarse con un encogimiento de hombros (1).

Prescindamos de las dificultades ingentes con que tropezaron las escuelas para redactar sus programas interpretando y

acomodando los Cuestionarios oficiales. Es un capítulo que merece exposición más amplia y pide otro lugar. Por estas y por otras circunstancias, las escuelas solicitaron un aplazamiento en la aplicación efectiva de los Cuestionarios, alegando la falta de libros adecuados para el comienzo de una labor que difería mucho de la tradicional y que, por ello mismo, necesitaba de instrumentos idóneos y nuevos. Tales instrumentos no se referían, como parecía lógico suponer, a la carencia de *Guías didácticas* y *Libros del Maestro* que explanasen con detalle los postulados implícitos en los Cuestionarios, sólo esbozados en una tipología de ejercicios prácticos cuya abundancia, que asustó a no pocos maestros, venía aconsejada tanto por los designios renovadores como por el impacto de sorpresa que iba a producir.

Se pensaba, como siempre ha hecho nuestra escuela, demasiado víctima de la "superstición libresca", en *Libros del Niño* y, dados nuestros hábitos escolares, omnipotentes, a lo que parece, desde hace treinta años, en *Enciclopedias* que, siguiendo lección por lección el desarrollo de las normas oficiales, permitiesen una aplicación de las mismas integral y cómoda.

Nadie, al menos públicamente, cayó en la cuenta de que la orientación activa de los Cuestionarios de Lengua impedía, en el noventa y cinco por ciento de su extensión, su incorporación a *Libros del alumno*, y ello no por capricho, sino por razones psicológicas que esbozamos ligeramente en otro lugar de este número.

Su índole no se acomoda a la estructura, propósitos y fines de un libro de texto (al menos tal como se conciben y utilizan ahora), ya que fueron pensados, en su conjunto, para derivar la acción didáctica, en materia lingüística, desde la memorización de definiciones y clasificaciones, al "trabajo activo" de pensar frases, completar proposiciones, adquirir vocabulario, idear oraciones o palabras en un contexto dado, enriquecer, matizar y flexibilizar, en suma, las capacidades infantiles de ideación y expresión. Así se pedía a las "Enciclopedias" algo que ellas no podían dar: el impulso, el tono y las directrices necesarios para hacer de la enseñanza del español en nuestras escuelas, no una yerba repetición de categorías gramaticales,

(1) Si comparamos las publicaciones españolas sobre los Cuestionarios de 1953 con los libros y artículos de revistas dedicados a glosar y facilitar la aplicación de los Programas italianos de 1955, el balance es desconsolador y acusa una especie de colapso de nuestra opinión pedagógica digno de la mayor atención. Hágase el cómputo del número de veces que los trabajos publicados aquí hacen referencia a los Cuestionarios y se verá que no exageramos.