

De dos a cuatro años.—Libros de dibujos e historietas ilustradas que cobran aparente realismo al abrir las páginas en donde se hallan recortadas y dispuestas. De estos libros hay gran variedad en el comercio de librería. Fotografías y revistas ilustradas. Cuentos escenificados en el tocadiscos, en la cámara de proyección. Titeres.

De cuatro a seis años.—Libros de cuentos ilustrados. Semanarios infantiles a base de muchas ilustraciones y colorido. Proyecciones, televisión, tocadiscos, titeres, etc. Como muchos niños de cinco a seis años saben leer con bastante corrección, es conveniente proporcionarles escogidos libros de cuentos y sencillas aventuras, todo ello ilustrado con numerosas figuras para facilitarles la comprensión del tema de que se trata.

JUEGOS DE RELACION

Con los juegos de relación, el niño tiene la oportunidad de ponerse en contacto con los demás niños de manera directa y espontánea. Mediante estos juegos en sí, es la mejor disciplina para aprender a someterse a unas normas y a unas reglas que hay que atender y respetar. Su individualidad se ve confundida en la colectividad del grupo de que forma parte, lo que suaviza las asperezas de su innato egocentrismo.

De dos a cuatro años.—Durante esta etapa las relaciones que el niño puede establecer con los

demás son muy limitadas. Se concretan a juegos de movilidad, sin reglas ni fin determinado.

De cuatro a seis años.—Muchos de los juegos mencionados entre los motores, de imaginación, etcétera, tienen la doble finalidad de relación cuando se practican en grupo. De entre los juegos de relación, a base de movimiento, puede citarse el fútbol, carreras, persecución, escondite, etcétera. Entre los estáticos se encuentran el parchesi, el dominó, el juego de la oca, el de la lotería, etc., que todos ellos llenan parecida finalidad.

* * *

Si bien aconsejamos nuevamente que los niños, en sus juegos, deben gozar de la libertad de acción que reclama su espontaneidad, muchos de ellos obligan la intervención del adulto en determinados casos, tales para orientar, informar o precisar las normas que los rigen, y que el niño no está en condiciones de interpretar correctamente, o en aquellas ocasiones que la acción del juego se traduzca en incompetencias o altercados.

Asimismo, es conveniente que el niño se habitúe a ordenar sus cosas después de finalizar los juegos. Esta norma, que si bien es esencial en todas las actividades de hogar, es mucho más importante en ese caso cuando el desbarajuste del juego invade toda la casa, o sus cosas quedan desparramadas y abandonadas en el campo de acción de sus aventuras.

El tabú de la ortografía

FRANCISCO SECADAS

Investigador científico del CSIC

El título no implica ninguna actitud despectiva. Solamente recoge una postura general frente al dominio ortográfico, que en ciertas mentalidades se traduce en rigidez intransigente y en otras se desahoga en muestras de protesta y menosprecio. *Tabú*, en el sentido propio, es la prohibición de comer ciertos alimentos o de tocar ciertos objetos, impuesta en algunas religiones de la Polinesia. La ortografía es tabú, es decir, intocable, en un doble sentido, al menos: porque la preceptiva ortográfica es una de las más intolerantes e inviolables de la sociedad culta; y porque

es más intocable aún como disciplina, frente a cualquier reparo, por justificado que parezca.

Uno puede opinar que la regla de tres no debe exigirse en primer curso de Matemáticas, sino en segundo; pero nadie se atrevería a establecer nada semejante para la regla de la *b* y de la *v*, aconsejando tolerancia para esas reglas ortográficas hasta una determinada edad. Cualquier falta de ortografía contamina como una infección o maleficio la totalidad de lo escrito.

El exceso llega a tal extremo que conozco casos de profesores de Universidad que han suspendido

a alumnos de diversas disciplinas por algún desliz ortográfico. A esta nota de intocable alude simplemente el carácter tabú atribuido a la ortografía en el epígrafe.

Vaya por delante que yo no me opongo al rigor ortográfico, sino que considero conveniente exigir la corrección ortográfica lo antes posible y en el grado máximo que consienta un régimen escolar compatible con una formación armónica.

Añadiré más; en colaboración con la licenciada María Angeles Domínguez, llevé a cabo un diseño de investigación largamente acariciado en torno a la ortografía, y siguiendo líneas de modalidad evolutiva y de refrendo experimental no encontradas comúnmente en otros trabajos análogos. En el fondo, es probablemente la preocupación por la ortografía la que me impulsa a manejar el badajo en este toque de atención.

Despacharé primero la *parte negativa* de mi contribución, manifestando mi discrepancia con cualquier exceso e intolerancia *a priori*, en cuanto se refiera a la incorrección ortográfica. El doctor Cardenal Iracheta, ameno y erudito conversador, refería la extrañeza, nada más que relativa, que le había causado al estudiar en sus manuscritos las obras de Menéndez y Pelayo, la cantidad de faltas de ortografía que cometía el gran polígrafo. No es preciso forzar demasiado la imaginación para comprender el obstáculo que hubiera supuesto para Menéndez y Pelayo una actitud intransigente de todos los profesores de la Universidad por achaques de ortografía, malogrando uno de los talentos más excelsos de la literatura española.

Pero hay un *contenido positivo* en lo que quiero comunicar. Y voy a procurar condensarlo en cuatro puntos.

LA APTITUD ORTOGRAFICA

El primero me lo sugiere un reciente estudio de las aptitudes de la inteligencia. Un esquema general de los factores primordiales de la mente, ya expuesto en otras ocasiones, registra entre ellos:

Un factor *manipulativo* que puede considerarse típico del artesano, aparte de que interviene en la inteligencia práctica que llevamos todos anidada en nuestros usos y hábitos motóricos.

Un factor *simbólico* que interviene en la combinatoria mental de conceptos y términos verbales, y que es indispensable al literato y al filósofo.

Un factor *estructural* o *técnico*, necesario a cuantos aplican la inteligencia a la disposición de formas y dimensiones en el espacio y a las relaciones mecánicas.

Un factor de *flexibilidad de hipótesis* o *ingenio*, que se manifiesta en los trabajos de invención y creación, y en el progreso de todos los demás.

Y finalmente, un factor *automático* que, por ser el que nos concierne, lo describiré con un mínimo detalle. Implica capacidad combinatoria y rítmica mental, manifestada en pruebas de cálculo (N), de fluidez verbal (W, F), de punteado (P) y en ciertos *tests* espaciales cuya solución estriba en combinar elementos dispersos y en la estimación acertada de dimensiones y distancias, como los de localización (L), coordenadas (Coo), etcétera. Definen el factor conjuntamente tres trazos: *tiempo*, *número* y *dimensión espacial*. Se relacionarían entre sí los tres, por ejemplo, en la métrica, o en actividades tales como distribuir y clasificar elementos, ejecutar movimientos con determinación espacial (mecanografía) y similares. Probablemente es factor decisivo en los albores de la concepción. Por muchos indicios, que acaso pronto serán sometidos a comprobación experimental, considero *este factor como el propio y específico de las actividades administrativas y burocráticas*, en sus tareas de cálculo, manipulación y distribución de elementos, archivación de documentos, ordenación objetiva de datos, detección y apreciación de detalles, rutinas instrumentales, etc.

Ahora bien, mi tesis es que *la actividad y aprendizaje ortográfico pertenecen fundamentalmente a este factor de la inteligencia*. En definitiva, es una captación del detalle adecuado, que externamente consiste en que aparezca una *b* en vez de una *v*. Recuerdo personalmente la primera vez que caí en la cuenta de lo formulario de la ortografía. En una zona de marismas de mi pueblo marinero pusieron un cartel: PROIBIDO EL PASO. Al cabo de dos días habían cambiado el letrero, con la consigna escrita correctamente: PROHIBIDO EL PASO. No tendría yo entonces más de ocho años, pues apenas cumplidos los nueve salí del pueblo. Pero recuerdo no sólo la escena, sino mi comentario: «¿Por eso lo cambian? Total, por una *h* más o menos, qué importaba.»

No ignoro la importancia que tiene para muchos el detalle, que adquiere trascendencia en fórmulas, modales, ritos y liturgias. No desdeño la importancia, sino que vitupero la demasia.

Pero, además, intento comprender el fenómeno y proclamar que un exceso de rigor en la exigencia de la ortografía es *contrario al ideal formativo*. Porque si resultara cierta la hipótesis de que a través de la ortografía se ejercita un factor de la inteligencia, el automático, por importante que sea, es necesario comprender que en ese mismo ejercicio quedan fuera otras capacidades mucho más trascendentales para el estudiante: la simbolización lógica, verbal y filosófica, el ingenio, la comprensión técnica, etc. En la escuela no se desdeña al que tiene poca habilidad en los trabajos manuales, no se incrimina al que acusa fallos en la comprensión espacial y mecánica, se es tolerante con aquellos que aprenden las lecciones de memoria, a menudo con escasa comprensión de las mismas, no

se exige una elaboración mental y una asimilación conceptual de las enseñanzas aprendidas y, sobre todo, se dispensa de llevar a las últimas consecuencias los rudimentos. ¿Por qué, entonces, tan puntillosa minucia en achaque de faltas ortográficas?

No lo critico; por el contrario, doy razón a la escuela en poner todo el tesón y la atención máxima en la corrección ortográfica. Es justamente ese el momento de hacerlo, como lo es de contar y de aprender muchas cosas de memoria. Es, digamos así, el momento de sazón de la inteligencia para la asimilación mecánica y rutinaria de contenidos. Por ello lo es también de los ortográficos. En esto insistiré todavía.

Aún hay más; si mis propios trabajos de exploración del asunto no me engañan, la importancia de la ortografía en el aprovechamiento escolar es grande. Define por sí sola una parte de lo que debe considerarse buena capacidad escolar. Por ejemplo, al estudiar el contenido formativo del ingreso en el bachillerato, se revela, entre otras cosas, que las enseñanzas primarias tenían una composición factorial expresable en términos de tres componentes:

FACTOR 1: CONTENIDO. Definido por una *prueba objetiva* y la *redacción*, principalmente. Corresponde a las propiamente llamadas enseñanzas o saberes. La prueba objetiva a que me refiero tiene la pretensión de descubrir los conocimientos del escolar, insistiendo en un matiz poco usual, cual es el exigir una pequeña elaboración de los conocimientos, por parte del examinando, antes de responder a las cuestiones.

FACTOR 2: GRÁFICO. Representado por el *dibujo* y la *caligrafía*, fundamentalmente.

FACTOR 3: PERCEPCIÓN DE DETALLE, cuya principal muestra es la *ortografía*, y el *dibujo*, en segundo término.

Añadía entonces la persuasión de no estar violentando los resultados al referir estos tres aspectos a los factores de aptitud extraídos hasta entonces en mis propios análisis de los *tests* de inteligencia, que por análogo orden designaba, y sigo designando.

FACTOR 1: SIMBÓLICO (S).

FACTOR 2: ESTRUCTURAL O TÉCNICO (E).

FACTOR 3: AUTOMÁTICO (A).

Por lo que hace a nuestro asunto, entonces entendía que el rendimiento apreciado en un examen retrospectivo de la enseñanza primaria, como es el que sufre el escolar a las puertas del bachillerato, se limita en lo fundamental a la exploración de conocimientos y técnicas consideradas indispensables para alcanzar un nivel de preparación. Lo que caracteriza el rendimiento escolar primario es sustancialmente el dominio de estas nociones y habilidades instrumentales: la ortografía, la caligrafía, las cuentas.

Puede establecerse, sin duda, diferencias por encima del rasante, pero se considerarán acceso-

rias, aunque supongan condiciones personales de capacidad. El muchacho que es demasiado listo para lo que se le enseña en la escuela se aburre, y probablemente enredará con el compañero, «mereciendo» con ello una mala calificación; tendrá peor nota porque hace una letra defectuosa, o por cometer faltas de ortografía, o por errores en la multiplicación. Su inquietud mental más bien le perjudica, por lo que tiene de superior y ajena al ambiente escolar.

Lo que en realidad resalta en estas indagaciones es una nueva característica que distinguirá posteriormente los estudios medios, y que, aunque entonces no había comprobado experimentalmente en los análisis factoriales, ahora, después de hacerlo, designo con el nombre de *ingenio* o *flexibilidad de hipótesis*, y a la que concedo una gran importancia a la hora de valorar eso que llamamos formación.

Los hábitos se van adquiriendo a través de sucesivas integraciones, lo cual produce fases de interferencia y estancamiento registradas con el término de *plateau* o meseta en la curva del aprendizaje. Las enseñanzas elementales, y sobre todo las instrumentales de caligrafía y ortografía, son, indudablemente, precisas para una integración superior; pero una excesiva insistencia en ellas no podría hacerse sin merma del progreso mental. Insistir sobre la buena letra entorpecería la identificación de la escritura con el pensamiento, desvirtuándola como instrumento de la expresión, cosa harto frecuente entre los españoles... Por esta razón decía que la ortografía, como materia de enseñanza en sí misma, basada en el detalle, puede ser formativa hasta cierta edad y en cierta medida, pero puede degradar y hacerse deformante al pasar estas fronteras.

ASPECTO EVOLUTIVO

En el párrafo anterior apoyo mi argumento en que para una formación completa deberían desarrollarse armónicamente todos los factores de la inteligencia, pero al insistir demasiado en uno de ellos, como ocurre al anclar la atención en tareas rutinarias de cuentas y ortografía, se deforma y contrahace la instrucción, alejándola de la armonía que distingue a una formación auténtica.

Pero hay otro punto de vista no menos interesante: para más claridad, imaginemos que en la edad escolar estuviera justificada una insistencia terne en estas habilidades rutinarias. Supongamos todavía más: que toda la actividad de la mente, o al menos lo principal de ella, se realizara a través del factor automático, lo cual, enunciado sin este carácter general y absoluto, acaso no fuera disparate, por ejemplo, en torno a los siete años.

Sigamos, entonces, la marcha del proceso evolutivo y habremos de admitir que irán apare-

ciendo, tal vez en orden sucesivo, la manipulación de formas y comprensión de relaciones en el espacio (factor *estructural*), la capacidad de simbolización y representación conceptual que incide sobre nociones almacenadas (factor *simbólico*) y el poder de combinarlas en estructuras nuevas cuya creación reclama originalidad e ingenio (factor de *hipótesis*).

Para mí es evidente que, en este supuesto, toda insistencia en los automatismos anteriores retrasa el proceso de evolución psicológica, estancando la actividad mental y polarizándola en mera combinatoria simple, dejada ya atrás por la marcha del desarrollo. Aquí viene bien lo de «cada cosa a su tiempo...», que podría ser el enunciado vulgar del postulado pedagógico de la maduración.

El aparente menosprecio o, por lo menos, el descuido y negligencia de un alumno aventajado del bachillerato respecto a la perfección ortográfica es explicable y, por mi parte, confieso que en el fondo la desearía en un hijo mío, si fuera achacable a las causas por las que me la explico. Porque la causa no es mala, sino buena: es como dejar abandonado el carro en el corral porque hemos adquirido un tractor. Un competente profesor, fino psicólogo entre otras buenas partes, y enamorado como nadie de la pulcritud ortográfica, ha visto confirmado este que para mí es un principio en algo tan entrañable como su propio hijo. Estudiante aventajado, con iniciativas propias y afición al trabajo, le explica a su padre por qué desatiende la ortografía, de una manera no demasiado diferente de mi explicación. El caso es que quizá sea la única que al padre le deje sosegado.

DINAMICA DEL METODO

En más de un oyente habrá cundido la alarma no sólo porque la ortografía es *tabú* y está asociada en la mayoría de los docentes a reacciones emocionales, sino porque, en efecto, aparentemente se desprende de lo dicho algo poco tranquilizador.

¿Es que, entonces, cuando la ortografía no haya podido dominarse suficientemente en edades tempranas de la escolaridad primaria debe ser abandonada ya para siempre?

Pues no; no llega a tanto mi fingida rebeldía. Con todo y que, bien mirado, no sería ello tan inquietante como a primera vista parece, porque hay un *aprendizaje latente* que va retocando las deficiencias y acabaría por aproximar la corrección a lo que se espera de cada uno en la sociedad de una mínima cultura.

Pero es que ni siquiera se precisa llegar ahí. Lo que importa es *cambiar el método* de la enseñanza ortográfica, acompañándolo a la evolución. La ortografía que debe ser arrumbada es la que se basa en el detalle, para pasar a otra fundada

en contenidos más sustanciosos y en claves de ordenación, dotadas de mayor eficacia.

Por ejemplo, podemos imaginar que el método propio para una edad de diez a doce años sea la asimilación y práctica, sobre todo práctica, de las *normas* ortográficas, aprendidas en forma empírica. Porque un fallo de la enseñanza de la ortografía es que la norma se enuncia a un nivel de generalidad que el alumno es incapaz de abarcar o que, cuando menos, le deja insensible, desinteresado y carente de motivación. En cambio, si se van agrupando todas las incidencias ortográficas de la misma especie y se estimula al alumno para que él mismo derive la ley, verá acrecentado su interés por las rúbricas ortográficas.

Sin embargo, es fácil comprender que, a partir de los doce años, la enseñanza de la ortografía deba basarse en otros criterios de contenido más intrínsecamente simbólicos, como pudiera ser la explicación de la raíz etimológica, la comparación con idiomas aprendidos, la reducción a leyes semánticas, etc.

No es igual esforzarse porque el alumno adquiera un *conocimiento práctico* de ciertas leyes ortográficas que sancionar por igual cualquier falta. Se hace preciso racionalizar la práctica de la ortografía, para lo cual no es lo más beneficioso el castigo y la penalización, como bien sabe el pedagogo.

TOLERANCIA

Nuevo toque de alarma. Y nueva excusa por mi parte, porque no voy a pedir la tolerancia para todos en general e indistintamente.

La postulo sólo *para la incapacidad y la minusvalía*. Porque hay quienes, acaso justamente por precocidad en otros dones de la inteligencia, están menos expeditos en esta percepción de detalle que hace diferencialmente fácil para unos y difícil para otros la pureza ortográfica. Ni más ni menos que la misma tolerancia que se tiene para el que es incapaz de hacer un dibujo o cerrado para la composición literaria. No se aprende todo. La intolerancia es injusta cuando se observa esfuerzo. No es ninguna limosna la indulgencia con quien encuentra resistencia insuperable en ciertos contenidos. Y por otra parte, el maestro debe observar en cuáles otras capacidades el alumno es capaz de destacar, para estimularle a compensar su fallo. Aparte que, muy probablemente, el mismo alumno aprendería mejor con otro método..., al cual, entonces, tiene derecho.

Por otra parte, todo maestro, y sobre todo los profesores de más alto grado docente, deben comprender que la ortografía no es igualmente necesaria para todas las futuras actividades, incluso de orden superior. Por descontado que no es tan importante para un cirujano y para un mecá-

nico que para un literato o para el funcionario de la Administración pública.

Termino con un ejemplo para aclarar mi última idea. En una institución de formación profesional, para mí entrañable, se nombró una comisión que remediara las faltas de educación observadas en los aprendices. Uno de estos defectos encoraba de manera especial a un cierto educador: que los muchachos silbaran. Mi observación fue muy sencilla: «Estos profesionales deben mostrarse educados en su ambiente. En el taller o la fábrica, el silbar no es falta de educación. ¿Para qué exigirle a un obrero, por especializado que sea, la urbanidad de los salones?»

Y otro ejemplo, para acabar. Hasta hace muy poco nos hemos encargado de la selección de los aspirantes o aprendices de formación profesional acelerada de adultos. Una comisión, algunos de ellos totalmente profanos en la problemática de

la selección, pero incluidos en ella por pertenecer al Patronato, intervenía decisivamente en la valoración de los criterios. Justamente dos de estos señores, maduros ya como para no considerarlos de la generación joven, insistían de tal forma en la ortografía que hube de explicar la diferencia de aptitud para ser un oficinista y para ser un buen profesional en la industria. No hubo forma de convencerlos, ni siquiera aduciendo el ejemplo de Menéndez y Pelayo. Pero a tal extremo, que uno de ellos, mientras defendía la condición *tabú* de la ortografía, acusaba defectos de pronunciación que inexorablemente habían de traducirse en faltas ortográficas. La índole emocional de la cuestión se reveló en forma sumamente ingrata, hasta el punto que, a la larga, acaso deban a este incidente los nuevos candidatos el ser seleccionados por tamices menos psicotécnicos y bastante más intolerantes en punto a pecados ortográficos.

NOTA ACLARATORIA

En el número 190 (mayo, 1967), páginas 69-73, de la REVISTA DE EDUCACION, se publicó un estudio sobre «Técnicas de administración de la educación», en el que se analiza la correlación, educación-economía, tomando por base las aportaciones del I Curso de

Técnicos de Administración celebrado en el Centro de Formación de Funcionarios, en Alcalá de Henares. El trabajo, aparecido por error sin firma, es original de nuestro colaborador don Emilio Lázaro, jefe de la Sección de Construcciones Escolares del Ministerio de Educación y Ciencia.