

VERIFICACION DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA

I. PRINCIPIOS GENERALES

Catequética La Salle ha editado una serie de Pruebas Objetivas de Cultura General Religiosa para ayudar a los catequistas a verificar los conocimientos de sus catequizandos. La aceptación y éxito que tales Pruebas han tenido, así como la buena acogida que el público ha dispensado a la publicación de los resultados obtenidos con algunas de ellas, nos ha movido a intentar el estudio, un tanto sistemático, de este medio tan extendido en la moderna Pedagogía.

Las aplicaciones al campo catequístico de estas Pruebas Objetivas las vamos a estudiar desde el punto de vista teórico en primer lugar, para pasar luego a las realidades concretas. Bajo el primer aspecto, estudiaremos, pues:

- I. Principios generales de la verificación de la Enseñanza de la Religión.
- II. Las Pruebas Objetivas como medio de verificación de la Enseñanza de la Religión.
- III. Uso y abuso de las Pruebas Objetivas.

En números sucesivos iremos analizando y exponiendo estos enunciados. En el presente nos contentaremos con el primero.

PRINCIPIOS GENERALES DE LA VERIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN

1. *Justificación del tema*

Hablar de Pruebas Objetivas en la Catequesis es hablar de Pedagogía Científica aplicada a la Catequesis, y en gran parte es también introducir el número y la medida en un terreno en el que hasta el presente no aparecían más cifras y gráficas que las necesarias para los registros y fichas de asistencia.

En los manuales de Pedagogía Catequística que hemos manejado en castellano no hemos encontrado ninguno en el que se hable de las Pruebas Objetivas como medio de verificar el rendimiento de los catequizandos. Se contentan, generalmente, con presentar los medios que tradicionalmente se vienen usando para ello: exámenes, composiciones, recitaciones, certámenes. Alguno que otro dedica atención preferente a las interrogaciones orales durante el catecismo, aunque no tanto como medio de comprobación cuanto como procedimiento típico de la didáctica catequística. Queriendo encontrar una causa de esta omisión (para los actuales pedagogos, laguna), habríamos de detenernos en una triple consideración:

A) *La Pedagogía Científica y la Catequesis*.—Es un hecho de sobra conocido que las tendencias de la Pedagogía de finales del siglo pasado han influido en la renovación catequística que notamos en nuestros días. El llamado «movimiento de Munich» se originó por causa de esta influencia. Según la posición particular de los adheridos a este movimiento renovador, así han sido las consecuencias. Algunos, seducidos, sin duda, por las nuevas formas de la Escuela Nueva, pusieron su atención en los métodos. Creyeron enmendar los achaques que se hacían a la catequesis introduciendo en ella cuanto pudieron de las nuevas técnicas, la mayor parte de las cuales emanaban de un principio: «el activismo».

El problema capital, desde otro punto de vista, no era problema de métodos, sino de contenido, qué transmitir a los oyentes, y no precisamente cómo transmitirlo. Fundamentándose en los principios de la Psicología evolutiva y en las consecuencias que estos principios han tenido en las demás materias profanas de la enseñanza, se ha buscado la fijación de un «programa mínimo y progresivo». Si a esto añadimos las aportaciones de la moderna Pastoral, tendremos el panorama catequístico completamente renovado en cuanto a objetivos y contenido¹.

Pero la irrupción de la Pedagogía Científica en la Catequesis, o, mejor aún, las incursiones que la Catequesis ha realizado en los dominios de la Pedagogía Científica, han tenido un carácter particular que interesa destacar: se han dado con retraso. Es decir, la Pedagogía Científica ha ido por delante. La Catequesis asimilaba las conquistas de la Pedagogía Científica, pero saltándose el estadio que medía entre los principios y las consecuencias emanadas de esos principios: no ha hecho hincapié en el proceso experimental propio.

¹ Cfr. GUY DE BRÉTAGNE, *Pastorale Catéchétique*, París, 1953, pp. 53-67.

Parece que en esta lenta adaptación le ha tocado el turno a la investigación del rendimiento en la enseñanza de la religión. Los tímidos intentos realizados hasta ahora son suficientes para permitirnos señalar esta nueva etapa².

En estas condiciones, no ha de llamar la atención que no abunde la literatura catequística en que se hable de la verificación de la enseñanza de la religión y, por consiguiente, de las Pruebas Objetivas como medios usados por la moderna experimentación.

B) *Formación e información*.—Cuanto llevamos dicho no es sino una consecuencia de la concepción tradicional de catequesis. Un breve recorrido de la historia de la catequesis nos mostraría el predominio que en la misma ha tenido la formación y vida sobre la información e inteligencia. El conocimiento que la catequesis quería transmitir debía, en efecto, captar la persona entera del catequizando y comprometerle a una práctica y género de vida muy distantes de la especulación y puro conocimiento. Si instruíra, no lo hacía sino para poder fundamentar la formación concomitante. Precisamente la inversión de los puntos de vista al correr de los tiempos ha originado la reacción contemporánea, que quiere restablecer las cosas en su sitio.

En estas condiciones, se comprende que se hayan dejado en el olvido ciertas técnicas para apreciar el grado de instrucción. Con frecuencia, los conceptos de instrucción religiosa, instrucción en la religión y religiosidad se confunden. Sin necesidad de desvincularlos, se puede establecer una distinción entre ellos.

Además, es un ejercicio con alcance más o menos profundo y directo de lo sobrenatural. El ambiente que envuelve o debiera envolver la catequesis no parece muy propicio para la introducción de elementos tan pedestres como la verificación «quasi mechanical» de la enseñanza.

«Por un lado —dice Marie Fargues— se da el catecismo-instrucción, con exigencias precisas; el catecismo cuya pedagogía es a la vez arte y ciencia. Por otro lado se da el catecismo-formación, que es un arte; un arte divino, estaríamos tentados de decir; pero un arte también humano, y suponiendo una base de instrucción... ¿Hay que

² Dejando aparte la catequesis norteamericana, en la que sabemos han proliferado estos estudios experimentales, mencionemos: Marie FARGUES, *Tests collectifs de Catéchisme*, París, 1954 (2 tomos). Charles SANDRON, F. S. C., *Contrôle Objectif des Connaissances Catéchistiques en fin de Scolarité primaire*, Namur, 1953. Fr. GRÉGOIRE, F. S. C., *Les devoirs, exercices et tests catéchistiques*, Montréal, 1942.

distinguir la hora de la instrucción y la hora de la formación? No ciertamente. Más que de horas, habría que hablar de luces, de música diferentes. Existe la luz del sol y la de las lamparitas de mano. Existe el canto melódico y el acompañamiento. El valor de los tests (de las Pruebas Objetivas) no es un valor melódico precisamente³.

C) *Catequesis escolar*.—La tercera consideración que hemos de hacer para explicarnos esta ausencia de medios de verificación de la enseñanza de la religión se refiere a la doble vertiente de catequesis escolar y catequesis no escolar.

Dejemos establecido como principio importante para el objeto de este estudio que la catequesis no nació en la escuela. No es necesario que nos esforcemos en demostrarlo. Es claro y evidente por sí mismo. Sin embargo, la catequesis llegó a la escuela, o, mejor aún, la escuela buscó la catequesis y la introdujo en su ámbito. Con este encuentro, como es natural, la catequesis sufrió el influjo escolar, convirtiéndose en lo que en ocasiones se ha llamado «lección de catecismo». La Pastoral perdió terreno ante el libro y lo escolar, y la catequesis para muchos dejó de ser catequesis.

Nada de particular tiene que las cosas hayan ocurrido así. La catequesis, como la Biblia, como el sistema teológico doctrinal, como la misma Liturgia, se han estructurado de espaldas al niño. Las acomodaciones posteriores que se hacen no dejan de ser eso, acomodaciones. Resultan algo así como trajes grandes, que sirven, pero que, aunque se ajusten, se dejan siempre sobrados, en espera de que sirvan, caigan mejor, cuando, al crecer, se llenen naturalmente. En este sentido habrá que confesar que la catequesis desborda los límites de la escuela, de lo escolar.

El movimiento renovador de que hemos hablado, aunque supo apreciar la labor catequística que realizaba la escuela, miró con cierto recelo la influencia escolar. Existe siempre en la catequesis el deseo de evitar lo que de una forma u otra la asimile a una lección más de las que se dan en el recinto escolar.

Hay que confesar, sin embargo, que sobre este asunto existen no pocos tópicos y prejuicios. «El término Catecismo es una palabra desconcertante; determina una asociación de ideas de orden didáctico y escolar. La realidad que significa es mucho más amplia»⁴. Si por un lado hemos de admitir que la influencia de lo escolar puede acortar el vuelo a la Catequesis, hemos de admitir también, afortunada-

³ M. FARGUES, *Tests collectifs de Catéchisme*, tomo I, p. 20.

⁴ Cardenal FELTIN. Cfr. «Educateurs», núm. 69, mayo-junio 1957, p. 174.

mente, que la catequesis escolar lleva, hoy por hoy, marchamo más seguro de eficiencia formativa que otras que no lo son.

Por otro lado, gran parte de los tópicos que han formado este ambiente de recelo hacia la catequesis escolar proceden de quienes no la conocen como es debido, porque no han tenido contacto con ella. Con frecuencia, al acercarse a la escuela para una lección de catequesis, han dado una lección de teología, más o menos acomodada.

Aquí, como en muchas ocasiones, habría que tener en cuenta las personas y su formación.

Quede constancia, sin embargo, de este ambiente de desconfianza y recelo hacia la catequesis escolar, que puede justificar el empleo reducido de ciertos medios típicamente escolares en la catequesis. Las Pruebas Objetivas entre ellos.

Desde el triple punto de vista que acabamos de bosquejar, nos atrevemos a presentar este estudio y los posteriores sobre las Pruebas Objetivas: a) como aportación de la Pedagogía Científica a la Catequesis, aportación que consideramos útil y aun necesaria. b) Como medida de la labor completa, formativa e informativa, indirectamente medida la primera, directamente buscada la segunda⁵, realizada por la Catequesis. c) Como una ventaja que la Catequesis escolar tiene sobre la que no lo es para poder realizar exploraciones que la saquen del estancamiento, rutina e inadaptación en que con frecuencia se sumerge y la lleven por la dinámica del progreso.

2. *Comprobación del rendimiento en la enseñanza de la religión*

Ya lo hemos dicho. Pero aun a costa de caer en repeticiones, volvemos a insistir. Uno de los puntos que han dado lugar a los mayores progresos en la Pedagogía Científica ha sido la comprobación del rendimiento de los escolares. Dejando de lado el examen minucioso de lo que constituye efectivamente el rendimiento escolar⁶, nos contentaremos con tener presente que el rendimiento escolar alude generalmente al resultado obtenido por el escolar en una o varias materias de la enseñanza.

⁵ Cfr. Víctor GARCÍA HOZ, *Normas elementales de Pedagogía empírica*, Madrid, 1953, cap. XX, pp. 167-174, donde con la diaphanidad y serenidad características en el autor se consideran los aspectos indicados a través del rendimiento escolar.

⁶ Cfr. José PLATA GUTIÉRREZ, *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*, Madrid, 1953, I parte, pp. 17-37.

La comprobación del rendimiento debería abarcar dos partes distintas: el esfuerzo realizado y el resultado obtenido con ese esfuerzo. Es preciso contentarse con comprobar o medir el segundo de los apartados, ante la imposibilidad de medir el primero.

Veamos algunos de los medios que emplea la catequesis para apreciar el rendimiento de modo tradicional.

1. EN PRIMER LUGAR, LOS EXÁMENES.—Generalmente, en ellos se trata de ver si los catequizandos saben o no saben. Precedidos de una preparación más o menos intensa, constituyen el punto sobre el que se apoya la aprobación y pase al grado siguiente o la obtención de un diploma⁷. Todo lo que se ha dicho sobre los exámenes de las asignaturas ordinarias se puede aplicar a los exámenes de religión, en cuanto los efectos psicológicos sobre el examinando, sobre el esfuerzo memorístico exigido. A esto habríamos de añadir el peligro que encierran de que se confunda la labor catequística con la labor instructiva, tanto por parte de los catequizandos como por parte de los catequistas; con saber el catecismo basta.

Estos exámenes comprobatorios revisten diversas formas:

A) *Los concursos*.—De ordinario, son recitaciones orales. Unas veces, las preguntas las hace el mantenedor del concurso o certamen; y otras veces las hacen los mismos concursantes. Si en un principio se pregunta a todos los concursantes, luego las eliminatorias sucesivas van restringiendo el número, para al final quedar proclamado el vencedor.

En realidad, no se trata de verificar la enseñanza religiosa, ya que nos pueden dar una idea falseada de la realidad. Al final sólo nos queda la impresión de los vencedores, de los que han superado las pruebas, no de los que han tropezado en ellas. Además, la práctica enseña que a estos concursos sólo se presentan los mejor preparados de cada centro, de modo que forzosamente dejan una impresión superior a la realidad. Los «malos» no han influido en la opinión, y esto es grave para un catequista, como para todo educador. Los buenos no tienen necesidad de médico, sino los enfermos (Luc., 5, 31). De los que saben no hay que preocuparse tanto como de los que no saben, y son éstos los que no cuentan para los concursos. Esto nos hace pensar que, si son útiles desde el punto de vista del estímulo, de la motivación o simplemente convenientes organizativamente, dejan bastante que desear desde el punto de vista didáctico y de la eficacia. El pragmatismo de nuestra época los va relegando poco a poco.

⁷ Guy DE BRÉTAGNE, *op. cit.*, p. 300.

B) *Las recitaciones orales.*—Por este procedimiento, todos los alumnos sufren igual número de preguntas. La que no contesta uno, la contesta otro; pero todos oyen todas las preguntas y todas las respuestas. Se tiene en cuenta el valor de lo que cada cual responde.

Lo que se pierde en brillantez con respecto a los concursos, se gana en eficiencia. Ahora hay más facilidad de darse cuenta de las preguntas que hacen caer más, bien sea por dificultad en la memorización, bien en la comprensión del concepto o del vocabulario. Si la recitación abarca un amplio programa, como es lo ordinario, el catequista se encuentra en la necesidad de ir tomando notas, para fijar por escrito sus observaciones, si no quiere que la atención que debe prestar a las respuestas sea causa de que se le olviden fácilmente.

Como estas recitaciones son pesadas para el catequista, por largas y monótonas, la rapidez y, digámoslo, velocidad que se les imprime no da grandes facilidades para darse cuenta y subsanar los errores en una catequesis posterior. Si consideramos, además, que cada catequizando responde a muy pocas preguntas, y también que cada error o acierto tiene muy pocas ocasiones de manifestarse, habremos de concluir que dichas recitaciones pueden ser buenas para clasificar o calificar el grado de instrucción de los catequizandos, pero no para apreciar o verificar la enseñanza. Para poder sacar algún provecho metodológico o didáctico, se necesita una participación muy frecuente en tales recitaciones.

C) *Las composiciones escritas.*—En ellas se ofrecen dos alternativas:

1. Una recitación literal, por escrito del texto de catecismo.
2. Una recitación o composición propiamente tal, en la que el catequizando ha de reflejar más bien el espíritu y sentido del contenido del texto o bien referirse a las explicaciones de la catequesis.

En el primer caso, el catequista puede sacar provecho de la cantidad de respuestas a una sola pregunta. Además, el catequista tiene más facilidad para verificar determinados puntos, sobre los que le interesa conocer la postura particular de los catequizandos.

La constancia que ofrecen los datos escritos es una ventaja, aunque el exiguo número de preguntas que ha de poner y la estrechez del marco literal del texto son una limitación considerable para que podamos decir que es un método recomendable de verificación.

La segunda de las alternativas es la de las composiciones propiamente tales. Tienen la pretensión de evitar el memorismo, al des-

cartar de las respuestas la exactitud literal. Buscan, por tanto, la comprensión, la asimilación doctrinal, la expresión personal.

Aquí no se trata ya de preguntas, generalmente, sino de temas que el catequizando ha de desarrollar según su capacidad.

Las ventajas que ofrecen estas composiciones se ven resumidas en la libertad y espontaneidad del sujeto:

1. La abundancia de conceptos expresados puede ser indicio de clara comprensión en profundidad y extensión.

2. La exactitud de las expresiones empleadas no siempre es indicio de buena inteligencia del tema. Puede ser fruto de una buena memoria, que recuerda fácilmente las expresiones oídas.

3. En este sentido, revelan mejor comprensión las expresiones que, sin ser tan precisas, sin acercarse tanto a la fórmula escueta, pierden en rigor lo que ganan en dimensión personal.

4. Resultan muy aleccionadores para el catequista las sustituciones de los términos teológicos por otros más vulgares, o por circunloquios. Arguyen o explicación correcta y acomodada por parte del catequista, o inteligencia y comprensión nada corrientes de parte del catequizando.

5. De igual manera, el empleo incorrecto de expresiones clásicas del tema puede dar pie a una revisión de la metodología y didáctica seguidas por el catequista.

Estas ventajas se ven aminoradas si tenemos en cuenta el tiempo que exigen para la corrección, si se ha de hacer con provecho para posteriores actuaciones del catequista, o también para una posible catequesis correctiva. El tiempo, sin embargo, no es el principal inconveniente que presentan estos exámenes. Es más importante la subjetividad de que se hallan impregnados. Subjetividad que arranca desde la preparación del examen y no termina siquiera con la corrección de la prueba⁸.

En efecto, teniendo en cuenta el principio incontrovertible de que no existe una forma de examen rigurosamente objetiva, admiten los autores que en estas composiciones escritas se da un gran peso subjetivo. Generalmente, es el catequista el que elige los temas; aunque no sea él, todos tenemos una serie de preguntas que por asociaciones o relaciones, conocidas o ignoradas, nos vienen a la mente con mayor o menor frecuencia. Hace falta, a veces, realizar un esfuerzo para renunciar a algunos temas y elegir otros; los mismos catequizandos

⁸ Cfr. José FERNÁNDEZ HUERTA, *Las pruebas objetivas en la Escuela Primaria*, Madrid, 1950, pp. 15-21.

conocen esta subjetividad cuando preguntan quién es el que propone los temas; adivinan el cariz que tendrá el examen según sea uno u otro el examinador.

Resulta también difícil para el catequista dejar de tener presentes a algunos de los catequizandos al elegir los temas; es fácil que ya de antemano esté intrigado por averiguar si tal o cual responderá o no acertadamente a una pregunta determinada, y, naturalmente, esa pregunta «ha salido en suerte». Esta curiosidad sólo se satisfará con la corrección.

Parece que nos estamos alargando mucho en el tema de la elección de las preguntas. Realmente es importante si queremos que el examen sea una fiel verificación de la enseñanza. Sin embargo, hay autores para quienes esta selección y preparación de los temas es importantísima. «La preparación y selección de preguntas aconsejables en el examen de ensayo (el que comentamos) exigen tanto tiempo como el requerido para la puntuación de las respuestas»⁹. Quizá parezca exagerada la opinión, pero gran parte de esa subjetividad desaparecería si al escoger las preguntas se tuvieran en cuenta algunos por qué y considerandos más amplios que la simple catalogación de los catequizandos.

La subjetividad de los exámenes aparece también en la corrección. La libertad de expresión concedida al examinando no permite el establecimiento de un baremo detallado para la corrección. Por ese motivo queda la calificación a merced de la opinión del corrector.

Unas veces se corregirá de una manera; otras, de otra. La calificación o puntuación sufrirá las consecuencias. Sabido es como lo que de ordinario llamamos «humor» influye poderosamente. Si la gama de calificaciones no es muy extensa, las variaciones no serán muy perceptibles; pero si las notaciones pueden variar entre los extremos 1-30 ó 1-100, las discrepancias entre dos correcciones consecutivas serán grandes.

No digamos nada si el corrector es diferente del que ha puesto o elegido los temas. Fácilmente, la intención del segundo queda anulada por la interpretación particular que da el corrector.

Al tomar las pruebas para su corrección, se tiene ya una opinión del posible resultado de los examinandos. Opinión que, sin darse cuenta el corrector, influye en la calificación con que sancionará el escrito. No se puede establecer una norma; pero, en general, la opinión favorable sobre un sujeto contribuye a una calificación más favo-

⁹ JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA, *op. cit.*, p. 18.

rable de lo que cabía esperar, y a la inversa. Además, quedan las otras circunstancias de letra, aplicación, ortografía, etc., que siempre predisponen el ánimo en bien o en mal, aunque no intervengan en la puntuación, como no deben intervenir.

2. LAS INTERROGACIONES.—Al hablar de las interrogaciones en la catequesis, debemos hacer alguna aclaración: no se trata de las interrogaciones, a manera de recitación, generalmente repetición de las que contiene el manual de catecismo, sino de las que el catequista hace durante su exposición. De estas últimas hablan los manuales de pedagogía catequística con mayor o menor extensión¹⁰, ya que su consideración no ha llamado la atención de los autores de la misma manera. Hay algunos para los que no cuenta este capítulo.

Las preguntas que el catequista dirige al auditorio tienen doble finalidad:

1. Cerciorarse de si los oyentes han comprendido y asimilado la explicación precedente y asegurarse de que pueden comprender lo que va a decirles.

2. Conducir a los catequizandos, para que ellos lleguen como a descubrir el punto doctrinal que se les quería inculcar. Las preguntas del primer apartado caen de lleno dentro del tema que estamos tratando: la verificación de la enseñanza religiosa. Las segundas constituyen uno de los recursos peculiares de la didáctica catequística, pero no pueden ser consideradas como medio de verificación de la enseñanza. Sólo indirectamente podrían proporcionarnos datos, de la misma manera que se los proporciona al educador atento cualquier incidente de la vida escolar. Dejaremos, pues, de lado estas interrogaciones —algunos las califican de procedimiento socrático o eurístico¹¹—, no porque no sean importantes, sino porque caen fuera de nuestro tema. Tampoco vienen al caso las preguntas de estímulo o las sugestivas, encaminadas a despertar el interés, la atención. Son cabos que se sueltan para auxilio de los débiles, pero no tienen valor didáctico, aunque sí psicológico.

Volviendo, pues, a las preguntas de verificación, que los ingleses llaman «exploratory questions»¹², habríamos de examinar las circuns-

¹⁰ Daniel LLORENTE, *Tratado elemental de Pedagogía catequística*, Valladolid, 1955, pp. 134-140. BRUÑO, *Manual del catequista*, París, 1910, pp. 156-164. Hno. ANSELMO, *Didattica catechistica*, Erba, 1950, pp. 83-115. Hno. LEONE DI MARIA, *Metodi e forme dell'insegnamento religioso*, Erba, 1950, pp. 199-219. GUY DE BRÉTAGNE, *op. cit.*, p. 293.

¹¹ GUY DE BRÉTAGNE, *op. cit.*, p. 293. BRUÑO, *Manual del catequista*, p. 163.

¹² Cfr. Hno. LEONE DI MARIA, *op. cit.*, p. 202.

tancias y condiciones en las que las interrogaciones resultan eficaces.

1. *Verificación previa a toda explicación.*—El catequista, antes de introducirse en un tema, debe tantear la situación de los oyentes con respecto al vocabulario que poseen, los conocimientos que tienen, el desarrollo psicológico que han adquirido. No siempre será necesario proceder a esta verificación, porque en la generalidad de los casos el catequista conoce a sus oyentes. Sin embargo, es preciso reconocer que es imprescindible partir del efecto buscado por esta verificación previa: conocer la situación de los oyentes. También aquí tiene aplicación el aforismo de los americanos: «Para enseñar a John el latín, debo primero conocer a John y luego saber el latín». Sin este conocimiento resulta difícil la adaptación a los catequizandos; se expone el catequista a detenerse en temas por demás sabidos y a dejar en la ignorancia sobre otros, quizá importantes.

Esta verificación previa no es nueva en la metodología catequística. Nos podemos remontar a los tiempos apostólicos, cuando San Pablo se encontró en Efeso con que algunos discípulos no habían recibido más que el bautismo de Juan, y no habían oído hablar del Espíritu Santo. La catequización que realizó se basó en esta averiguación¹³.

2. *Verificación durante la exposición.*—El deseo de no cortar los razonamientos puede ser un peligro para la inteligencia de los mismos. Siempre, pero sobre todo si los oyentes son de corta edad o no tienen desarrollo psicológico suficiente, es preferible perder en brillantez lo que se gana en comprensión. Los niños (y los adultos poco cultivados) experimentan dificultad en seguir un razonamiento prolongado. Es conveniente, por tanto, detenerse durante la exposición y verificar si se ha entendido lo precedente. Unas cuantas preguntas rápidas son de gran efecto: cortan el razonamiento y refrescan la atención, al variar el objetivo que la cautiva o excita; son un resumen breve, una buena síntesis de lo precedente; repiten, y, por tanto, contribuyen a fijar más y mejor lo expuesto; acortan la distancia que pueda existir entre el comienzo del razonamiento o exposición y el final, lo que siempre es una ventaja; permiten insistir con el mismo o diferente procedimiento, o bien seguir adelante sobre la base de lo ya expuesto y asimilado.

3. *Verificación final.*—De carácter más amplio que la anterior, se hace imprescindible para la preparación de la lección siguiente. Esta

¹³ Act., 19, 1-7.

verificaciones finales ahorran en muchos casos los exámenes escritos, al hacerlos innecesarios. Además, si la catequesis se desarrolla normalmente, debe existir un clima de confianza y libertad que no existe en otras ocasiones. Quizá contribuya a ello el hecho de que en estas verificaciones finales los oyentes se encuentran libres del compromiso que supone una calificación o puntuación de las respuestas. Pensando en esto, consideramos la recomendación que hacen los catequistas de que no se den notas en las recitaciones ordinarias y sólo se reserven para las ocasiones más importantes: obtención de diplomas, paso de grado catequístico, etc. No se descartan las puntuaciones; se recomiendan incluso «para la clasificación de los catequizandos y para hacer la enseñanza adecuada»¹⁴. Sobre esta última idea volveremos otra vez.

La eficacia de las preguntas no depende sólo de cuándo se realizan, sino también de cómo se realizan. No todas las preguntas que hace el catequista son aptas para verificar lo que ha enseñado. El Hermano Leone di Maria titula el capítulo dedicado a este procedimiento catequístico «L'Arte dell'interrogare». Efectivamente, es un arte, y no fácil de practicar. A la brevedad, simplicidad, claridad, precisión, conexión con las anteriores hay que añadir otras cualidades que hagan de la pregunta un instrumento de verificación. Porque preguntar por preguntar no resulta difícil, ni tampoco son tan difíciles las preguntas de «repasso».

Para que la pregunta constituya una verificación, ha de buscar algo, ha de tener cierta intención velada, de manera que el catequizando al contestarla revele su grado de comprensión. No se trata simplemente de hacer preguntas con «pega», sino de barajar los conceptos, situar las palabras de manera que revelen la existencia o ausencia de dificultad. No poca perspicacia y habilidad se requieren para presentar el mismo «tópico» bajo formas diversas, o simplemente repetir la pregunta a varios, a todos los que se pueda, para evitar que se llegue a formar una opinión partiendo de muy pocas respuestas. Las conclusiones a que se puede llegar están más expuestas a vaguedad e imprecisión, y por eso se precisa más pericia para adentrarse en el actual sentido de la «verificación de la enseñanza». Se impone constancia para ir acumulando datos provenientes de pocas respuestas ocasionales y memoria, o el auxilio de los medios gráficos, para conservar, de principio a fin de la sesión catequística, los datos encontrados.

¹⁴ Guy DE BRÉTAGNE, *op cit.*, p. 302.

Si para la catequesis ordinaria se recomienda evitar las preguntas defectuosas, para la verificación de la misma se ha de tener más cuidado. Cada pregunta ha de ser simple, de manera que el interrogado no tenga más que una alternativa. Las preguntas dobles o triples dejan al catequista perplejo ante la respuesta del catequizando, como quedó perplejo éste al enfrentarse con dos o tres cuestiones de una vez. La ambigüedad de la pregunta ocasiona la ambigüedad en las respuestas. Las preguntas demasiado difíciles pudieran inducir a creer que no se sabe el concepto. En esta situación, el catequista debe examinar si los catequizandos deben saberlo como él se lo pregunta o en los términos en que se lo preguntan. La rapidez con que el catequista ha de graduar la dificultad de la pregunta no resulta fácil de lograr. Lo contrario sucede con las preguntas demasiado fáciles.

Y ahora deberíamos abrir el apartado referente a los medios objetivos de verificación, de que tanto uso hace la moderna pedagogía. Para no alargar demasiado este trabajo, lo dejaremos para otra ocasión, en que de intento y casi exclusivamente trataremos de las Pruebas Objetivas.

* * *

Terminemos este recorrido sobre las interrogaciones aludiendo a los inconvenientes y lagunas que puede presentar una verificación exclusivamente oral de la enseñanza religiosa.

1. Sea el primero el reducido número de sujetos que se prueban cada vez. Si se trata de una catequesis escolar, todavía se puede preguntar a bastantes. Las circunstancias escolares de disciplina y organización favorecen grandemente este aspecto. Las catequesis no escolares no asignan muchos oyentes a cada catequista. Las veces que se agrupan, las circunstancias de local y disciplina no aconsejan en la mayor parte de los casos un careo con el público infantil. Aunque la moderna estadística tenga técnicas para el «muestreo» y los «números pequeños», no parece muy aconsejable su empleo en nuestro caso.

2. Otro inconveniente, y no pequeño, es el corto número de veces que se repiten las preguntas. Si la contestan bien a la primera, ya no se molesta el catequista en repetirla. Si no la contestan adecuadamente, la repetirá dos, tres veces. Además, si no se tiene mucho cuidado, existe un grupito de oyentes que es el que lleva el peso de las verificaciones: cuando hay prisa, son los más adelantados a quie-

nes se pregunta; y si se dispone de tiempo, «la pagan» los retrasados; en cambio, el cuerpo de la clase, el grupo general, queda muchas veces sin que se le interrogue.

3. Además, en estas verificaciones orales no se puede tener gran libertad. Por una parte, hay que tener en cuenta la extensión del programa, y por otra, la profundidad. Si se quiere abarcar una parte considerable del programa, las preguntas han de ser rápidas y se ha de limitar a lo más importante. Si, por el contrario, se quiere ahondar, descender a preguntas de menos bulto, necesariamente se ha de centrar en un tema.

4. Procédase como se quiera, pero es preciso tener en cuenta la fatiga de los interrogados. Este procedimiento no es muy apto para mantener la atención de manera continuada; cansa fácilmente, y, por consiguiente, la disciplina se resiente. Se entiende que nos referimos a las preguntas anteriormente reseñadas bajo la denominación «exploratory questions».

5. Estas preguntas exigen del catequista un esfuerzo considerable, que no siempre está dispuesto a realizar, bien porque la materia no se presta, bien porque su ánimo no está en disposición, bien porque, sencillamente, no tiene ese «quasi donum». El esfuerzo que exigen no es sólo para preguntar, sino también para recordar las respuestas que pueden tener repercusión en la enseñanza posterior.

6. La subjetividad a que exponen es un grave inconveniente. El catequista ha de improvisar rápidamente formas adecuadas a la inteligencia de los oyentes y calcular la bondad de la respuesta dada para aceptarla, rechazarla o, transformada la misma pregunta, volver a insistir. La práctica da mucha facilidad, pero siempre faltará el reposo necesario para darse cuenta de lo que se pregunta, cómo se pregunta y lo que se ha respondido.

7. De las respuestas que dan los catequizandos no siempre se pueden obtener conclusiones adecuadas y seguras. Los factores externos pueden influir en la respuesta. Unas veces, la expresión del catequista, cierto gesto esbozado, inducen a dar una respuesta u otra. Si se trata de la catequesis escolar, las circunstancias externas facilitan a los alumnos la espontaneidad en las respuestas o les cohiben.

Estas breves consideraciones nos pueden reafirmar en lo que desde el principio venimos sosteniendo: las formas tradicionales de la verificación de la enseñanza de la religión son insuficientes, incompletas e impotentes para darnos la medida exacta de la enseñanza religiosa. Convengamos en que, por mucho que nos esforcemos, no

encontraremos un instrumento plenamente adecuado. Convengamos también en que para satisfacer el moderno sentido de la verificación es preciso emplear otros medios más a tono con esas concepciones.

3. Sentido actual de la verificación

De todo cuanto llevamos dicho podemos deducir fácilmente algunas conclusiones relativas a la verificación tradicional.

1. Aunque no podamos encontrar un sistema o instrumento que pueda ser llamado con propiedad perfecto, hemos de convenir que los procedimientos empleados en la catequesis tradicional son limitados y están expuestos a mucho subjetivismo.

2. La verificación de la catequesis tradicional se limita, en la mayor parte de los casos, a calificar al alumno o catequizando. No tiene más finalidad que encuadrarlo en un grado, declararlo apto para pasar al siguiente o juzgar sus méritos para recibir un diploma o nombramiento. En casos más importantes, esta verificación es requisito previo para la admisión de los candidatos a la recepción de un sacramento.

3. Por sí misma, esta verificación no se encamina a mejorar métodos, modificar programas, atender a una mejor organización catequística. El principio de autoridad, *magister dixit*, sirve de norma e impide toda revisión de los puntos anteriormente citados. Este espíritu revisionista es precisamente el que ha servido de acicate a la pedagogía profana para la búsqueda y experimentación, que tantos progresos ha originado.

Los procedimientos de verificación empleados en la actual pedagogía no son un talismán que evita todos los anteriores inconvenientes y no deja sino ventajas. Pero no cabe duda que representan un avance, y, por tanto, una mejora. Estos medios, tests, pruebas objetivas, escalas, etc., son casi siempre pruebas colectivas, puesto que la enseñanza es casi siempre colectiva¹⁵. La verificación que por medio de ellos se hace trasciende la simple clasificación de los alumnos, de los catequizandos, y se aplica al mismo tiempo a la solución de problemas pedagógicos¹⁶.

Resumiendo y concretando las modernas tendencias pedagógicas¹⁷ y aplicándolas a nuestro caso de pedagogía catequística, habríamos de

¹⁵ M. FARGUES, *op. cit.*, tomo II, p. 5.

¹⁶ R. BUYSE, *La experimentación en pedagogía*, Barcelona, 1937, p. 123.

¹⁷ Cfr. E. PLANCHARD, *La pedagogía contemporánea*, Madrid, 1956, 2.ª edición, II parte, caps. I, III, IV, V, VI, VII, VIII.

decir que pretende resolver problemas pedagógicos en estos tres campos: 1. El alumno o catequizando. 2. La organización catequística. 3. La didáctica y metodología catequística.

Sin pretender un estudio exhaustivo del tema, porque no ha lugar, recorramos, sin embargo, brevemente los puntos más importantes de estos tres apartados, que pueden salir beneficiados con la aplicación de estas nuevas técnicas.

1. *El alumno o catequizando.*—Las verificaciones colectivas permiten llegar a determinar lo que se ha llamado la «edad de instrucción». Esto permite regular la enseñanza a tono con la capacidad de aprehensión o captación de los oyentes. Aunque tratándose de la enseñanza religiosa no tenga este punto tan estricta aplicación, porque hay verdades que sobrepasan toda edad de instrucción, puede servir para que el catequista dosifique lo que «enseña» (mejor aún lo que hace aprender, que es distinto) y haga más asequibles las sublimes verdades de la religión. El conocimiento de la capacidad media de los catequizandos, su forma predominante de captar la enseñanza (concreta, abstracta), su capacidad para el raciocinio son aspectos que una verificación colectiva y cuidada le puede poner de relieve.

2. *La organización catequística.*—No pocos detalles de organización catequística se ponen de manifiesto en estas verificaciones. Desde luego que no podemos hablar de cosas ya resueltas, sino de puntos que se tratarían de resolver. Por ejemplo, la hora de la catequesis, su duración, el empleo de medios auxiliares, visuales o auditivos. Una verificación en gran escala nos podría poner al tanto de las ventajas e inconvenientes con más precisión de lo que hasta hoy lo han hecho las meras impresiones y discusiones sin fundamento real. Por muy escaso que fuera el fundamento que nos dieran, podríamos darnos por satisfechos. Recordemos el pensamiento de Buyse: «En resumen, en la Pedagogía empírica todo ha sido dicho, muy agradablemente redicho y muy sutilmente contradicho, pero nada o muy poco ha sido probado»¹⁸. Para esta tarea no se necesita convertir la escuela o la catequesis en laboratorio experimental. Bastará con que el catequista estudie y examine atentamente las verificaciones colectivas que haga, aunque no dejará de serle muy provechoso el que de cuando en cuando las verificaciones dejen de lado la clasificación y calificación de los alumnos y se dirijan intencionalmente a probar la solución de alguno de los problemas pedagógicos que plantea la catequesis.

3. *La didáctica y metodología catequística.*—La didáctica y meto-

¹⁸ *Op. cit.*, p. 34.

dología de las diversas ramas del saber hace ya bastante tiempo que se benefician de estos procedimientos de verificación. Hablando de esta laguna, escribe el Hermano Anselme, citando las palabras de un pedagogo nada inclinado a la pedagogía religiosa: «Existe un curioso contraste —escribe H. Piéron— entre la importancia —muy legítima— que desempeñan los exámenes y concursos en nuestra organización social (pongamos religiosa) y la ausencia casi completa de verificación (*contrôle*) y de crítica con respecto a los métodos empleados y sus resultados, como si un tabú (*sic*) religioso protegiera nuestro sistema tradicional. Pero el espíritu científico debe sobreponerse a la mística pedagógica en este campo, como en otros»¹⁹.

Estas pruebas son las que tienen más eficacia y, por tanto, mayor uso. Además de ser instrumentos seguros para descubrir (diagnosís) los errores más importantes y frecuentes de los catequizandos (M. Fargues añade: ¡y de los catequistas!), pueden servir para descubrir las causas de los mismos, atribuibles unas, a los catequistas, y otras, a los procedimientos empleados en la enseñanza. Sirven también para ordenar los conocimientos según que sean o no asimilables a una edad determinada y en condiciones estudiadas. Pueden servir también para el establecimiento de un programa mínimo y progresivo, que sea al mismo tiempo que «memento» para los alumnos, pauta para el catequista²⁰.

Aunque no lo hayamos enunciado antes, señalemos otro de los usos que se puede hacer de los medios actuales de verificación: apreciando a los alumnos, se aprecia también la enseñanza que se les da, y pueden constituir, por tanto, un motivo de examen para el propio catequista. Después de un examen objetivo, el catequista se examina a sí mismo, en lugar de ponerse a razonar y hacer razonar a los catequizandos sobre los errores que han cometido. Se da cuenta que los resultados expresados en número pueden ser una acusación para él también. Con frecuencia será más práctico que en lugar de querer enmendar los yerros de los alumnos, el catequista enmiende los suyos propios. «Debe preguntarse si se ha detenido suficientemente en las cosas esenciales, si ha dejado a las intuiciones el tiempo necesario para formarse y elaborarse, si ha permitido a los alumnos caminar

¹⁹ Hno. ANSELME, *Pour enseigner mieux*, Namur, 1954, p. 143. Aunque el autor aquí citado no lo tenga en cuenta, es preciso recordar que se plantean en la enseñanza religiosa problemas muy particulares que no pueden ser resueltos por procedimientos tan expeditivos como parece insinuar. Concedámosle, sin embargo, su tanto de razón.

²⁰ M. FARGUES, *op. cit.*, tomo II, pp. 5 y 6.

lentamente, descubrir, adivinar. Aunque no tenga ni gusto ni tiempo para establecer sus propios datos estadísticos para compararlos a los que han permitido la elaboración de este manual, no importa, con tal que acepte que los suyos y los ajenos, todos, le presentan problemas que resolver»²¹.

Cerremos este estudio con el testimonio de otro catequeta: «El examen de un test suficientemente extenso (por ejemplo, sobre toda la materia de una unidad) sirve no solamente para verificar los resultados de cada alumno, sino para determinar un diagnóstico para el profesor. Si todos los alumnos han fallado en una pregunta, es que no se ha expuesto claramente. El maestro debe volver a explicarla, para poner remedio»²².

(Continuará.)

Agustín SAURAS, F.S.C.

²¹ M. FARGUES, *op. cit.*, tomo II, p. 7.

²² Guy DE BRÉTAGNE, *op. cit.*, p. 302.