



DIDACTICA GEOGRAFICA

N.º 3 - Mayo 1978

CONSEJO DE REDACCION

Alfredo Alonso-Allende Yohn
Francisco Calvo García-Tornel
José Manuel Casas Torres
Pedro Chico y Rello
Alfredo Floristán Samanaes
Francisco López Bermúdez
Rodolfo Núñez de las Cuevas
Isidoro Reverte Salinas
Antonio Serna Serna
Luis Solé Sabarís
Manuel de Terán Alvarez
Juan Torres Fontes
José M.ª Torroja Menéndez
Juan Vilá Valenti

DIRECTOR: Pedro Plans

SECRETARIOS DE REDACCION:

José Luis Andrés Sarasa
José M.ª Sancho Pinilla

SUMARIO

José Manuel Casas Torres: <i>La Geografía, ¿una ciencia siempre en crisis?</i> . . .	pág. 3
Oliveros F. Otero: <i>Educación y manipulación</i>	pág. 7
Luisa M.ª Frutos Mejías: <i>El carácter científico de la Geografía.</i>	pág. 15
Pedro Plans: <i>La lección "corriente" de Geografía</i>	pág. 29
Historia del pensamiento geográfico:	
Ferdinand von Richthofen, Barón de Richthofen: <i>Tareas y métodos de la Geografía actual: el método de la Geografía General</i>	pág. 49
Materiales didácticos y bibliografía:	
E. G. Manrique, F. Calvo, F. López Bermúdez, A. Morales, J. Gómez Fayrén, I. Cárdenas, C. Bel: <i>Guía de excursiones didácticas de Geografía en el Distrito Universitario (Provincia de Murcia)</i>	pág. 63
José M.ª Panareda: <i>La Geografía y el medio ambiente</i>	pág. 65
Angel González Alvarez: <i>La Universidad de nuestro tiempo</i>	pág. 66
Federico A. Daus: <i>Qué es la Geografía</i> .	pág. 68



La lección «corriente» de Geografía

Pedro Plans

1. INTRODUCCION

Se trata de perfilar el concepto de lección de Geografía y el papel que en ella corresponde tanto al profesor como a los discípulos. Es asunto de gran importancia, ya que, de hecho, y por desgracia, éstos deben asimilar más nociones geográficas en el aula que fuera de ella.

El maestro, no obstante, puede conseguir que la adquisición de conocimientos obedezca siempre a una actitud científica: en lugar de hacer aprender a sus alumnos, sin más, el contenido de un manual, procurará que descubran por sí mismos, bajo su orientación, tantos hechos como sea posible, ayudándose del material (mapas, libros, fotografías, dibujos, etc.) que él mismo les muestre o les proporcione; o que ellos se procuren directamente.

Examinaremos algunos de los métodos que permiten imbuir esa actitud a los alumnos, dentro del tipo más común de lección; la que cabría calificar de "corriente". ¿Y a qué llamamos lección corriente? Es aquella en la que el profesor hace amplio uso de la pizarra, del atlas, de los mapas murales y también del manual.

Pero al hablar de técnicas docentes y presentar un ejemplo de enseñanza es forzoso referirse a alumnos de una determinada edad. Hemos escogido la de 10-12 años, es decir, esa

que en antiguos planes correspondía a los cursos 1.º y 2.º del bachillerato, y que ahora viene a coincidir con el 5.º y 6.º de EGB.

Hoy, la EGB y el bachillerato se cursan entre los 6 y 18 años. Constituyen, pues, un período de enorme transcendencia formativa en la vida del hombre, por ser el más adecuado para moldear todo género de virtudes, tanto individuales como sociales. Con este fin, lo primero que se precisa es el conocimiento psicológico de los alumnos, conseguido mediante el trato directo con ellos y la estrecha y armónica colaboración entre profesores.

Todo cuanto más adelante expondré supone que el educador geógrafo sabe cómo tratar al alumnado para que su influjo rinda el máximo fruto; y también que se exija, siempre, un exquisito cuidado en los métodos, ya que son ellos, en el aspecto intelectual, los que de veras forman. Precisamente, contra el anquilosamiento de la enseñanza es necesario un espíritu juvenil de verdadera ilusión en quien educa. Así renovará y enriquecerá, año tras año, su didáctica. La primera condición docente es el interés y entusiasmo del profesor por lo que ha de enseñar (V. García Hoz).

2. FORMAS DE CONCEBIR LA CLASE

Situémonos ya en el plano concreto de la docencia. Caben, desde luego, diversas formas

de concebir eso que hemos denominado lección "corriente". Examinémoslas y veamos qué tipo de alumno tiende a crear cada una.

2.1. Enseñanza libresco

En ella todo empieza y acaba en el libro. Este domina la enseñanza. El profesor no hace más que añadir ligeros comentarios al contenido del manual y la mayor parte del tiempo de clase se invierte en "tomar la lección". Anida siempre en el subconsciente de quien enseña algo así como un recelo a "salirse del libro". Y si por excepción alude algún día a aspectos no contenidos en él, los alumnos al concluir aquella clase comentan: "hoy se ha salido del texto". Porque éste constituye todo su horizonte pedagógico; no tiene otro.

Este tipo de enseñanza propende a "formar" alumnos que carecen de originalidad; mentes divididas en compartimentos estancos, incapaces de relacionar el saber adquirido con la realidad que les circunda, es decir, con la vida. Es un proceder que desemboca en despersonalizar, en restar capacidad creadora. Porque el espíritu de creación, innato en el escolar, adormece en estado casi larvario. Podría multiplicar los ejemplos. Recuerdo un alumno que después de haber "padecido" un bachillerato libresco, en la prueba final de reválida le tocó como tema de redacción "La Península Ibérica y las culturas mediterráneas". Era, sin lugar a dudas, una magnífica ocasión para enlazar conocimientos geográficos, históricos, etc. Pero él tan sólo fue capaz de escribir un escaso número de renglones: exactamente aquellas frases leídas en el manual de Historia que creyó encajaban mejor con el enunciado propuesto. En modo alguno le resultó posible salirse de él y elaborar algo con un enfoque personal. Y no hace mucho, un amigo me de-

cía: "Tengo un hijo que estudia bachillerato. Obtiene buenas calificaciones. No obstante, le veo cada día más inútil, con una mente menos cultivada. Se graba en la memoria, párrafo tras párrafo, los libros de texto. Cuando se le pregunta acerca de lo que ha estudiado responde aprisa y da una primera impresión de que entiende las cosas. Pero no discurre. No sabe estudiar. Temo que fracase."

2.2. Enseñanza memorística

Es el sistema que se cifra exclusivamente en "dar" y "tomar" lecciones. Se estudia sólo "aquello que puede salir en el examen", y lo que no, se margina. Este hábito representa el dirigismo aplicado a aprobar exámenes. Supone un grave error, comparable al que incurriría un médico que buscara no ya curar al enfermo, sino bajarle la temperatura. Y si lo importante en el ejercicio de la medicina no es bajar la temperatura de los enfermos, sino restituirles la salud, lo sustancial en la docencia es educar, y no preparar para el aprobado en exámenes. Este deberá venir, pero por añadidura. Preparando exclusivamente unos exámenes se comienza por no formar y se termina, me atrevería a decir, por no superar siquiera esas pruebas.

Tal proceder crea, fundamentalmente, dos tipos de alumnos: el pasivo y el rebelde.

2.3. Enseñanza ex-cathedra

Se caracteriza por el verbalismo, por la propensión a sustituir las realidades por palabras. El profesor ni está aferrado a un libro de texto ni se dedica exclusivamente a "dar" y "tomar" lecciones. Por el contrario, las explica. Pero es una enseñanza sin intervención de los

alumnos: un monólogo ante un auditorio pasivo. Al docente le suele invadir en este caso la funesta ilusión de creer que su parlamento se adapta, por necesidad, a las posibilidades e intereses del alumno. Porque tal método, a veces, halaga su natural vanidad; nunca faltan alumnos —sobre todo si reúne cualidades de buen expositor— que consiguen recitar, casi palabra por palabra, cuanto oyen en clase. Pero ni aun así estas lecciones cumplen una finalidad educativa. Los alumnos repiten conceptos mecánicamente, y sin que adquieran la categoría de vivencias.

El tipo de alumno sujeto pasivo de este procedimiento no tiene claridad de ideas. Su mente es confusa, embarullada, inestable. Y carece de hábitos de atención. Todo ello a consecuencia de haber permanecido año tras año en las aulas, pero sólo físicamente. Muchas veces su imaginación vagaba por otros mundos. Se acostumbró a oír, y no a escuchar. En cualquier caso, nunca a elaborar.

2.4. Enseñanza activa

Esta metodología comenzó a prender en el ánimo de los educadores cuando se descubrió que el niño posee unos mecanismos mentales distintos a los del adulto, y que, gradualmente, en un lento proceso de maduración, integra a sus modos intelectuales tres cosas que son propias del adulto: el realismo, la capacidad crítica, el afán de objetividad.

Una enseñanza merece el calificativo de "activa" cuando las lecciones no se "dan", ni "se explican", ni "se toman", sino que se *construyen* a través del diálogo profesor-alumnos. Resulta, pues, de la colaboración de todos. Es, en suma, la que procura a los escolares el gran placer, sobre todo ese gran ejercicio —gimna-

sia intelectual— del descubrimiento. Hoy se puede considerar como una conquista definitiva de la ciencia pedagógica (en su versión genuina, ponderada; sin aquellos posibles excesos que la desnaturalizan y corrompen). La metodología activa tiende, en efecto, a movilizar el conjunto de energías mentales, afectivas y volitivas del alumno, para hacer de él elemento primero e indispensable de su propia formación.

¿Y cuál es el cometido del profesor en una clase activa? Sin duda, el plantear situaciones, interrogantes, que se resuelven a medida que se hacen surgir, hasta que tanto él como los alumnos cubren, en el tiempo disponible, el objetivo de la lección. Conviene recordar que la Pedagogía ha demostrado que la enseñanza se fortalece cuando los escolares participan en ella; mientras que, por el contrario, se reduce al mínimo si quien enseña considera a éstos como recipientes vacíos en los que se precisa verter unos saberes.

Además, una de las ventajas de los métodos activos estriba en ocupar a los estudiantes en tareas que encierran un interés (si el docente es buen didacta) adecuado a su edad.

Este tipo de enseñanza se orienta a formar personas capaces de enfrentarse resueltamente con su quehacer; que sepan trabajar y pensar por su cuenta. Pero ello, y como es natural, prescindiendo de otras posibles influencias extrínsecas ajenas al enfoque de las enseñanzas recibidas. Porque en la formación del niño o adolescente gravitan, además, las condiciones del ambiente familiar y social. Si, por ejemplo, el alumno vivió inmerso en un clima reactivo a la magnanimidad, difícilmente podrá arraigar en él un espíritu emprendedor, activo, de lucha, pese a la bondad de los métodos educa-

tivos puestos en juego por sus maestros. Existen, sin duda, circunstancias ambientales que estimulan los valores del espíritu; y las hay que, por la relajación y aun menosprecio de esos valores, resultan depresivas. Así, en un ambiente humano de excesiva abundancia, falta de estímulos, y carente de ilusiones nobles, en el que no se valore y exalte el esfuerzo y la lucha contra las propias pasiones, crecen hombres y mujeres de escaso vigor intelectual, de voluntad poco enérgica, blandos, enclenques.

Pero es hora de llamar la atención sobre algo importante: si la línea correcta es la enseñanza activa, resulta, por otra parte, que ella se plasma, en buena medida, a través de una organización escolar de aulas por materias, y no por cursos. No debiera haber aula, pongamos por caso, de 1.º ó 2.º de BUP, sino aula de Literatura, aula-laboratorio de Biología, aula de Geografía, aula de Historia, etc. Porque el alumno debe "respirar" la atmósfera propia de cada disciplina. Más aún; pensamos que el auténtico "caldo de cultivo" para una verdadera interdisciplinariedad es el sistema de aulas por materias. Sin embargo, el de aulas por cursos es más simple, más cómodo, crea menos problemas...

Además, este tipo de enseñanza lleva consigo observaciones realizadas fuera del centro: salidas, visitas; una muy diversa gama de actividades que de ningún modo se encaminan a amenizar, a amortiguar la dureza del trabajo. No componen una cáscara dulce que encubre un fruto amargo. Todas ellas son enseñanza en sí. Es cierto que consideradas aisladamente y en su mera apariencia carecen de sentido. Pero en ese material que el profesor entusiasta tiene clasificado y ordenado en el aula de Geografía, Ciencias Naturales, Historia, etc.; en esas fotografías o láminas, en aquellos mapas, y en

tal visita a una fábrica, o a una determinada obra de arte, palpita algo más profundo. Porque constituyen elementos, íntimamente engranados a otros, dentro de una combinación armónica de acciones educativas.

3. LA ENSEÑANZA ACTIVA DE LA GEOGRAFÍA

Describiré cómo cabe orientar, en la práctica, la lección corriente de Geografía en el plano de la enseñanza activa.

Los métodos activos son muy convenientes en la docencia de nuestra disciplina porque habitúan a los alumnos a eso que es muy geográfico: localizar, describir, observar, comparar y explicar por su cuenta. Pero estos métodos se desarrollan, forzosamente, dentro de ciertos límites que proceden, en primer lugar, de que la misma actividad de los escolares no es anárquica, sino orientada y dirigida. Ellos necesitan de la guía constante del profesor para que su investigación desemboque en resultados útiles. Sólo conducidos por él podrán exhumar los hechos esenciales que deben conocer. En segundo término dimanan esas limitaciones de los horarios, que hacen imposible descubrirlo todo. En tercer lugar, de la circunstancia que algunas nociones indispensables son, a veces, muy complejas, y para alcanzarlas por el camino de la observación y del hallazgo se requerirían recorridos excesivamente largos. Tendrán, por ello, que ser conocidas de manera inmediata, sin ese ejercicio previo. Se tropieza, por último, con la misma amplitud de los contenidos de enseñanza, que es grande.

En una palabra: la buena docencia es, ante todo, cuestión de equilibrio entre lo deseable y lo posible, de mesura en quien la imparte.

Vale la pena mencionar un malentendido que se da, a veces, entre educadores poco for-

mados: el creer que didáctica es sinónimo de presentar con mayor claridad las mismas cosas. Pero no; consiste en eso y en mucho más. Es hacer viable la posesión activa de unos conocimientos. Y precisamente tal actividad reviste trascendencia educativa, porque engendra hábitos, disposiciones positivas en el intelecto y la voluntad.

Los buenos pedagogos estiman que el éxito de una lección puede y debe medirse por la amplitud y calidad de la participación del alumno. Recuerdo hace años que con motivo de un cursillo orientado a la formación del profesorado de enseñanza media, unos periodistas interrogaron al doctor Tomás Alvira Alvira acerca de las cualidades del buen profesor. El doctor Alvira contestó sin titubeos: "Es buen profesor de bachillerato aquel que sabe activar a sus alumnos". El verdadero maestro, en efecto, consigue pulsar los resortes de la actividad del discípulo; orienta su capacidad creadora; acierta a proponerle tareas que le llevan a participar en el trabajo de clase: sabe hacer y dar quehacer.

Pero reconozcámoslo: eso, a según quiénes, y más aún en el caso de nuestra disciplina, no resulta demasiado fácil.

Por lo que se refiere al trabajo del docente geógrafo en el marco de la enseñanza activa, consideraremos tres situaciones o momentos de particular interés: antes, durante y después de la clase.

3.1. *Antes de la clase: la preparación inmediata*

Hemos de preguntarnos en primer término, sobre qué se entiende por lección. Sería la unidad de trabajo didáctico dedicado a expla-

nar y asimilar la unidad de contenido en la unidad de tiempo. Toda lección es reflejo fiel del mundo de ideas, de la visión pedagógica del profesor. Cabe parodiar por eso el viejo refrán y decir: "Dime cómo organizas y desarrollas las lecciones y te diré qué género de maestro eres."

Esa preparación repercute de manera considerable en una superior fuerza moral y prestigio del profesor. Y le hace, por ende, más apto para educar (que es abnegación, servicio a otros). Al aparecer en el aula nuestro semblante nos delata. Los alumnos intuyen en seguida si aquel día sabemos adónde vamos o no tenemos nada previsto, es decir, si nos disponemos a improvisar o a hacer algo rutinario —lo mismo que otras veces o que casi siempre—, durante todo el tiempo (preguntar, hacer un resumen del libro, etc.) como recurso frente a un vacío, a una ausencia de auténticos móviles educativos. En una palabra: perciben en el subconsciente si hemos establecido para aquella clase metas bien definidas. Ellos son, en efecto, muy sensibles, individual y colectivamente, a todo cuanto lleva consigo esa labor previa. Con frecuencia entre el alumnado de un centro se descubre una tónica de mayor interés hacia determinadas asignaturas. No falla: las imparten aquellos profesores que en sus clases saben cada día adónde van, porque las preparan. Son las de aquellos docentes que persiguen verdaderos fines, que actúan impelidos por unos propósitos.

Veamos qué es, y qué no es, preparar una clase:

Preparar una clase no es pasarse largo tiempo pensando qué se va a realizar, o bien redactar *in extenso* lo que va a decirse; elaborar unos guiones amplísimos, tanto que, de hecho,

no constituyen tales guiones: son, más bien, lecciones escritas. Y no se trata de hacer el borrador de un libro. Sin embargo, es ésta la tendencia del principiante con sentido de responsabilidad.

Preparar una clase es dedicar unos minutos—no muchos: cuando se tiene alguna experiencia la mayor parte de las veces bastarán diez o quince—; sencillamente, los imprescindibles para acoplar la unidad de contenido, el conjunto unitario de conceptos, en la unidad de tiempo. Se trata, pues, de aislar un bloque de nociones entre sí solidarias, y disponer unas formas de afianzar su conocimiento, de explicarlas, a fin de que los alumnos adquieran unas vivencias dentro del tiempo disponible en el horario. Es, en suma, elaborar el plan de clase.

Veamos cómo podrá confeccionarlo el profesor: Será lo primero buscar un enunciado que exprese un propósito, un objetivo. En este sentido resulta muy útil imaginar cada lección en términos de un problema que debe resolverse. No conviene presentar a los alumnos formulaciones vagas, sino claras y concretas, directamente alusivas a hechos fundamentales. Cuando planteamos nuestro fin como un problema, en forma de pregunta, se estimula el interés. La clase se convierte así en una especie de desafío, de reto; y este modo de proceder tiende a orientar su atención. Resulta, por ejemplo, mucho mejor decir: “¿Cómo podemos representar la Tierra?” que “Cartografía”, o bien “Los mapas”; “¿Cómo orientarnos en la superficie de la Tierra?”, que “La orientación”; “¿Cómo son los ríos del Norte de España?” que “Hidrografía de la España Septentrional”, etc.

Queda claro, por tanto, que la lección debe perseguir un designio muy definido, expresado

de forma clara, y no un intento ambiguo. Es necesario, pues, fijarlo, delimitarlo. Siempre la meta a conseguir en la clase debe estar claramente arraigada en el ánimo del profesor.

A continuación hay que esbozar el contenido de la lección, es decir, establecer con nitidez las nociones a comunicar a los alumnos. No es bueno ser ambicioso. El profesor debe tener sentido de la proporción y de la medida para calibrar las dificultades. Eso se adquiere con el tiempo y la experiencia. Siempre será preferible reducir el contenido a enseñar en cada clase, para que resulte posible asimilarlo mejor y ratificar tal asimilación mediante los adecuados ejercicios. Los viejos aforismos “enseñar poco, pero bien”, “quien mucho abarca poco aprieta”, no han perdido validez. Porque no se debe violentar el ritmo natural propio de cada lección ni las posibilidades receptoras de los alumnos.

Bosquejar el contenido de la lección permitirá al profesor ver en su conjunto las posibilidades—y los riesgos—de su desarrollo en el aula; abarcarlo con una sola mirada, de una ojeada, y comprobar si, en efecto, constituye una verdadera unidad.

Una vez realizado todo esto y seleccionados aquellos hechos básicos a destacar, el profesor reflexionará acerca de los medios necesarios para explicarlos mejor con vistas a obtener unas conclusiones. Se trata, en resumen, de acopiar los materiales indispensables para esclarecer el problema, es decir, para cubrir el objetivo propuesto. Así la enseñanza será efectiva y el proceso de aprendizaje sugestivo y lleno de interés.

A continuación, en torno a esa finalidad, y de acuerdo con una estrategia convergente, se

proyectará y ordenará todo lo demás: aquellas actividades a desarrollar para hacer posible la asimilación de tales nociones.

Conceptos a inculcar a los alumnos y ejercicios a efectuar integran una constelación de ideas y una sucesión de quehaceres en los que consiste toda clase bien planteada. En definitiva, el plan de una lección no es algo lineal. Forma, por el contrario, un ensamblado de actividades convergentes que se prevén como acciones sucesivas—verdaderas etapas—ordenadas en función de un fin. Y todas ellas no son más que diversas maneras de abordar los variados aspectos o facetas de ese contenido. Se trata de una auténtica táctica militar: una lección es comparable al asedio de una fortaleza. La fortaleza es el objetivo. Para adueñarse de ella se necesita atacar simultáneamente en todos los flancos, no basta hacerlo en uno sólo o en algunos.

Preparar una clase consiste, pues, a grandes rasgos, en proyectar y ordenar las actividades que serán realizadas—prever lo que se va a hacer—y seleccionar con sentido didáctico, reunir, el material disponible que convenga utilizar. Este condicionará, como es lógico, muchos aspectos de la lección. Y también habrá que determinar los procedimientos más idóneos para comprobar el grado de asimilación de los escolares.

El profesor deberá plantearse cómo motivar a los alumnos. Es éste un aspecto que reviste verdadero interés. No hay razón alguna para que quien enseña crea que el contenido de la lección deba resultar atrayente si se presenta despojado de una introducción adecuada. Al pretender, sin más, cubrir una parte del horario o tratar un título del programa, no se suscitará la actividad mental de los alumnos.

Por el contrario, debe provocarse con un interés real, vivo y directo. La motivación tiene por objeto dar mayor claridad a lo que se busca y despertar el afán de aprender concretamente “esto” y “aquello”. Porque no basta con un deseo genérico y abstracto de asimilar por parte de los alumnos, sino que es preciso atraer su atención hacia cada tema de estudio y ponerles en estado receptivo. Un buen procedimiento de motivación podrá ser presentar la lección como un problema que merece por su interés ser resuelto entre todos.

Con el fin de no perder de vista durante la clase el plan trazado de antemano convendrá llevarlo en forma de guión, en una ficha o anotado en un cuaderno. En él debe figurar la materia, el curso y la fecha, y la sucesión de actividades, cronometradas. Desde luego nada ocurrirá si en la práctica no nos ajustamos a las duraciones previstas. Pero ello nos proporcionará un dominio total, el poder coger el timón, para no soltarlo; nos dará serenidad, ese equilibrio de ánimo imprescindible para cualquier acción educadora. El haber hecho el plan de la lección supone, en resumen, poder adueñarse del campo desde el primer momento.

Cabe concluir que debemos preparar las clases sean cuales fueren las circunstancias y edad de los alumnos. Esta preparación inmediata, diaria, es una verdadera necesidad.

3.2. *Durante la clase*

Veamos un ejemplo de lección activa. Me referiré a la que se titula “¿Cómo es el relieve de la Península Hispánica?”. Constituye una de las primeras y más fundamentales de cualquier programa acerca de nuestra Patria, tanto de EGB como de bachillerato. Brinda la

ocasión de proporcionar a los alumnos una idea de la configuración física del solar español; de "presentarles" el relieve hispano. Esta lección les familiariza con el mapa de la Península. Por tratarse de una introducción imprescindible al conocimiento geográfico de nuestro territorio revestirá especial importancia subrayar las ideas fundamentales.

Su objetivo podrá ser el siguiente: que los alumnos sepan que el relieve peninsular se compone de porciones o unidades que poseen muy distinto significado geográfico; la situación de cada una y sus relaciones mutuas, es decir, cómo se yuxtaponen.

Describiré y comentaré la clase, según mi experiencia personal, con sus diversas etapas que son, como decíamos, actividades encaminadas a conseguir el objetivo propuesto. Examinaremos, también, las actitudes a adoptar por el profesor en ellas.

Primera etapa (10 minutos): preguntas

Se formulan preguntas rápidas a todos los alumnos sobre la lección anterior: "La Península Hispánica en el Mundo". ¿En qué zona de la Tierra está situada España? ¿En qué porción de la zona templada Norte se encuentra? ¿En qué extremo de Europa se halla? ¿Qué forma tiene la Península?, etc. Además, como en aquella clase se comparó con las otras penínsulas mediterráneas, el profesor plantea preguntas como las siguientes: ¿Qué diferencia el contorno de nuestra península con el de la Helénica? ¿Y con el de la Itálica? ¿En qué se asemejan la Hispánica y la de Anatolia? ¿Cuáles son las penínsulas más macizas del Mediterráneo?, etc.

Según lo acertado o desacertado de las res-

puestas, el alumno que hace de secretario pone signos + o — en la lista. La experiencia nos demostró que este sistema de plantear interrogantes que requieren contestación breve resulta muy útil para saber si quedó claro el contenido de la lección anterior. Esta actividad sirve a todos de repaso; y a la vez de enlace, entronque, con la clase precedente. Es, en cierto modo, como su prolongación. Constituye, además, oportunidad para repetir, para remarcar lo más esencial. Es buen profesor el que insiste, el que repite, el que si bien confía siempre en la buena voluntad y en las disposiciones positivas de sus discípulos, sabe "desconfiar" de ellos y no da nada por definitivamente sabido.

Si se actúa con rapidez, en pocos minutos, y sin excesivas dificultades, resulta posible preguntar a esos treinta o cuarenta alumnos que, por término medio, componen un curso.

Por supuesto, que tales interrogatorios breves y rápidos pueden formularse también ante el mapa mural. En este caso, el alumno que desempeña las funciones de secretario nombra, uno por uno, a sus compañeros, que van sucesivamente al mapa y localizan los hechos que sean. También cabe plantearlos sobre los mapas del atlas. Es entonces el profesor quien pasa por las filas de mesas. Los alumnos tienen abierto el atlas por una determinada página y sitúan aquello que les pregunta.

El secretario anota, igualmente, signos + o — en la lista. Y en cualquier circunstancia los alumnos siguen sobre su atlas la pregunta que se formula a cada uno. Nunca deben estar sin tener algo muy concreto que hacer.

Segunda etapa (15 minutos): desarrollo del tema del día

Tiene lugar en forma de diálogo con los alumnos. La lección corriente sólo exige, como advertimos, un material didáctico bastante limitado: mapas murales, el atlas y algunas fotografías (que pueden ser del manual de texto). La observación sobre estos materiales introducirá realismo y será una base firme para el conocimiento. Siempre el profesor hará que se localicen e interpreten todos los hechos en los mapas.

El contenido de cualquier lección ofrece siempre dificultades. De ahí que se precise —como antes indicábamos— de alguna motivación. Porque, sin duda, el interés por él no surge espontáneo en los alumnos. Ellos tienen acerca de muchos conceptos, en el mejor de los casos, sólo algunas ideas vagas. Se puede partir de esta circunstancia para motivar la lección. Cabe hacerles considerar que, por desgracia, y con gran frecuencia, aparecen en los programas de TV mapas de la Península que muestran una distribución de nuestra orografía que nada tiene que ver con la realidad. Pues bien, podemos aprovecharnos de ello para estimularles a conocer cómo se dispone el relieve español.

Una vez desarrollada la motivación se hará razonar a los alumnos sobre aquellos hechos que les serán presentados no sólo sobre mapas y fotos; también mediante croquis y otros dibujos en la pizarra.

El profesor tiene dispuestos los mapas mundi, de Europa y de la Península Hispánica y varias fotografías colocadas en los paneles de corcho de la clase: una de un paisaje de la Meseta (llanura arcillosa de Castilla la Nueva. Tembleque. Toledo); otra del Sistema Central (el pico de Peñalara, en el Guadarrama); una tercera de la Cordillera Cantábrica (Sierra de

Peña Sagra. Piedras Luengas. Palencia); otra de la Depresión del Ebro, correspondiente a las proximidades de Zaragoza; y una más de los Pirineos (macizo y glaciares de la Maladeta).

La atención de los alumnos se dirige hacia las fotos en el sentido que les dicta su curiosidad. Son en total cinco. Esta restricción del número de fotos a usar en cada clase resulta necesaria si se pretende que el alumno coloque junto a cada término de nomenclatura una imagen concreta y para que las denominaciones utilizadas le muevan en el futuro a rememorar realidades geográficas precisas. Por ejemplo, que asocie a vocablos como "Pirineos" unas cumbres enhiestas, dentelladas por la crioclastia, etc. Esa limitación es, en suma, indispensable para que vinculen a unas imágenes visuales determinados hechos definidos con claridad: la Geografía es siempre conocimiento de realidades concretas.

Huelga advertir que las citadas fotografías son representativas de las unidades del relieve peninsular: una de la Meseta, otra de las montañas interiores, otra de los bordes montañosos meseteños, una cuarta de una depresión lateral y la última de las cordilleras exteriores.

Los alumnos tienen sobre sus mesas el atlas y el cuaderno. Los mantienen cerrados hasta que los necesitan. No toman notas. Responden a los interrogantes que formula el profesor, encaminados a orientar la observación y la reflexión de todos. Observan el mapa del relieve peninsular y el de su atlas. ¿De qué modo aparecen cartografiados los territorios más elevados? ¿Y los más bajos? ¿Cómo podéis enteraros de qué altitudes corresponden a cada tonalidad de color? En este diálogo el profesor les recuerda el significado de las tintas hip-

sográficas. Conclusión: nuestra Península incluye áreas muy elevadas; otras, de altitud media, y otras, de escasa altitud. Se comprueba que los alumnos saben distinguirlas sobre el mapa. ¿Está situada Sevilla en un lugar elevado? ¿Y Zaragoza? ¿Y Avila? ¿Y Madrid? ¿Y Teruel?

Observan la foto de la Meseta. Es un paisaje muy llano. Se localiza sobre el mapa. Corresponde a la porción central de la Península. Se lee la altitud de ese sector. Se leen las altitudes de los lugares que circundan a Albacete, Ciudad Real, Toledo, Madrid, Salamanca y Valladolid. Se reflexiona sobre el significado de los datos obtenidos y se comparan entre sí. Los alumnos se fijan en el número de metros de altitud que representan cada una de las tintas que rellenan el centro peninsular. Conclusión: estas tierras llanas son, además, elevadas. El interior de España está formado por territorios planos que constituyen por su altura una extensa meseta. El profesor recalca: una meseta es, precisamente, eso; una llanura elevada.

Se señalan sus límites en la carta. Todo a través del diálogo con los chicos. Advierten también sobre el mapa que la Meseta ocupa más de la mitad de la superficie peninsular. Es como el núcleo de España y de Portugal. De ahí que se la califique de Central o Castellana.

A continuación se fijan los alumnos en la foto del Pañalara. La sitúan en el Sistema Central. Existen, pues, montañas en el interior de la Meseta. Lo son éstas y también los Montes de Toledo. Se localizan. Advierten que el Sistema Central se halla en la parte media del territorio español. En cambio, los Montes de Toledo se alzan más al Sur. Comparan ambos sistemas. Los dos se componen de sierras sepa-

radas por valles que constituyen verdaderos pasillos. Pero los Montes de Toledo tienen menor extensión. Advierten sobre el mapa que resultan, además, menos elevados. La comparación es uno de los métodos más importantes en Geografía. Al mostrar a los alumnos los rasgos de unos relieves hay que buscar compararlos con otros análogos o diferentes. Así llegarán a una descripción y explicación más justa de los hechos que se observen mediante la lectura de mapas e interpretación de documentos fotográficos.

Sitúan la foto de la Cordillera Cantábrica. Se ubica fuera de la Meseta, pero en su borde septentrional. Localizan y delimitan otros bordes de la Meseta. Se advierte sobre el mapa que están formados por montañas: el Macizo Galáico-Leonés, al Noroeste; la Cordillera Cantábrica, al Norte; las Montañas Ibéricas, al Este; Sierra Morena, al Sur, y las Montañas de Extremadura portuguesa, al Oeste. Los alumnos las comparan entre sí y se percatan sobre el mapa que Sierra Morena no tiene el carácter de verdadera cordillera: es un verdadero escalón.

Se localiza y observa la fotografía obtenida en las inmediaciones de Zaragoza. Corresponde a una tierra llana. Se indica la altitud aproximada del lugar. Se leen, igualmente, las alturas de otros sectores más o menos próximos. Resultan cifras menores que las de los Pirineos. Se trata, en suma, de un territorio más bajo que aquellos que le rodean; es una verdadera depresión: la del Ebro.

El mapa muestra que hay dos depresiones más adosadas a los lados de la Meseta: la Bética o del Guadalquivir, en el Suroeste y la del Tajo y Sado o Depresión Central Portuguesa, en el Oeste. Se comparan sus contornos. La del

Ebro y la del Guadalquivir son triángulos. La del Bajo Tajo y Sado posee, en cambio, contornos irregulares. Un paso más en esta comparación sobre el mapa revela que una se halla completamente cerrada al mar, cercada del todo por montañas, mientras que las otras dos están abiertas a las influencias oceánicas.

Se localiza la foto de los Pirineos. Se leen altitudes sobre la carta. Son muy elevados. Se examina la situación de la Cordillera en relación con el resto de la Península. ¿Son éstas las únicas montañas del exterior peninsular? Se observan y localizan otras que constituyen también bordes de la Península, siendo ajenas a la Meseta: al Noreste las Montañas Vascas y las Cadenas Catalanas, que ciñen la Depresión del Ebro. Al Sur las Cordilleras Béticas, que limitan la Depresión del Guadalquivir.

Observan ante el mapa que son las Cadenas Catalanas las que cierran la Depresión del Ebro por el lado del Mediterráneo.

¿Cuál ha sido la función del profesor en todo este diálogo? Orientar, dirigir, encauzar, suscitar cuestiones. La llamada "explicación" de clase no puede consistir en descifrar un libro de texto mejor o peor orientado. Por el contrario, debe encaminarse a comprender y resaltar unos aspectos esenciales, a descubrirlos sin que nadie deje de colaborar en ese descubrimiento. La exposición del profesor no hay que entenderla como monólogo desde principio a fin de la clase. Por el contrario, surge, paso a paso, del quehacer conjunto. La observación ha permitido alumbrar unos conceptos; la actividad de todos ha hecho que se exhume algo que instruye y forma a la vez. El profesor, con naturalidad, dirige el diálogo. Porque, con fre-

cuencia, varios alumnos levantan la mano a la vez en señal de querer intervenir. Y sólo deben hablar el profesor y aquel que tiene la palabra o que es preguntado. Con esto se gana en orden, se educa en hábitos de diálogo a los escolares y se les orienta hacia el objetivo propuesto. Mal proceder sería, en cambio, el negarle a uno sistemáticamente la palabra o incomodarse. Y tanto más si se posee el dominio de la clase y verdadera autoridad moral sobre el curso.

Existe gran diversidad entre el alumnado. Unos nos caen bien; otros no tan bien, incluso mal. Mientras las cosas no pasen de ahí no sucede nada, se trata de simples preferencias de orden humano. Pero lo que tendrá que hacer el profesor es no dar beligerancia a esas espontáneas inclinaciones, que jamás se manifiesten hacia fuera, que nunca orienten su proceder. No deberá otorgar mayor número de oportunidades a los más listos, a los más simpáticos..., sino que evitará cuidadosamente cualquier especie de favoritismo. Ello forma parte de la más elemental honradez profesional. Si hemos de dispensar un trato más afectuoso, si establecemos alguna diferencia ostensible, que sea con un alumno menos dotado, con aquel otro de natural huraño, retraído o tímido; o con ese que sufre una deficiencia física o psíquica y que, para formarse, necesita de un especial cariño y de que se le proporcionen abundantes y mejores coyunturas. Porque el maestro está para educar a todos, y no sólo a los más abiertos, o a los más listos...

Resta decir que, lógicamente, una lección es siempre algo vivo. Y el plan trazado de antemano podrá y deberá modificarse a tenor de incidencias surgidas de la misma actividad común.

Tercera etapa (10 minutos): generalización

Es menester elaborar la síntesis de lo tratado, que las observaciones realizadas desemboquen en un principio general. Con este fin, el profesor traza con tizas de colores en la pizarra un croquis. Este resume, esquemáticamente, los grandes rasgos del relieve hispano que se acaban de aclarar mediante la lectura del mapa.

El relieve de nuestra Península es muy complejo. Se halla constituido por diversas porciones o unidades, que se agrupan en familias, en grandes conjuntos de análoga significación:

- Meseta Central, con sus montañas interiores.
- Bordes montañosos de la Meseta.
- Depresiones laterales.
- Montañas exteriores.

Cada grupo de unidades se distingue en el croquis por un determinado signo convencional, por una trama.

Siempre que sea posible y que el tema se preste a ello, lo descubierto entre todos debe quedar plasmado en un dibujo o esquema. Téngase presente que la pizarra, símbolo clásico del aula, continúa siendo uno de los instrumentos más importantes de la enseñanza.

Los alumnos trazan en sus cuadernos el croquis inspirándose en el diseñado por el profesor y en los mapas orográficos de la Península de su atlas. Usan lápices de colores. Anotan el significado de los signos convencionales y ponen el correspondiente título a la figura. De hecho, la tabla de signos convencionales, con su significado escrito, constituye un verdadero resumen de lo descubierto. Es decir,

hemos llegado a establecer una clasificación neta.

Bajo ningún pretexto tendría que consumirse tiempo en la confección de mapas minuciosos, como se hacía antaño. En cambio, sí deben elaborar numerosos croquis, mapas esquemáticos. En Geografía de España cabe dibujar con rapidez el contorno de la Península mediante plantillas recortadas sobre un cartón, o bien de plástico. Estas pueden adquirirse en los comercios de papelería.

Mientras los alumnos trabajan, el profesor pasa por las filas de mesas. Examina los dibujos y hace las oportunas correcciones. Elogia a varios, especialmente a tres o cuatro de los menos dotados, por la perfección de su quehacer y por el acierto en la interpretación. Es éste un aspecto positivo del estímulo. Resuelve las dudas que algunos le plantean. Puede ser muy útil trazar un corte escolar N-S de la Península, por el centro de la misma, desde el mar Cantábrico al Mediterráneo (Santander-Málaga, por ejemplo). Así quedan mejor de manifiesto las unidades del solar hispano.

En definitiva: dibujo, observaciones, clasificaciones, etc., suponen una actividad manual e intelectual que hacen familiares a la vista y en la mente los grandes compartimentos del relieve peninsular.

Cuarta etapa (5 minutos): resumen escrito

Transcurrido el tiempo reservado a la anterior etapa —no hay inconveniente, que alguno, más lento y detallista, concluya el croquis en su casa— el profesor expone, con brevedad, las conclusiones obtenidas.

Se trata de un escueto resumen de los puntos más importantes que se han descubierto co-

mo resultado del diálogo y de las observaciones realizadas. En el caso de esta lección, dice así: "La Península Hispánica tiene un relieve muy dividido. Consta de varios compartimentos que presentan caracteres muy varios: una gran meseta central, cordilleras y depresiones." El profesor escribe este resumen en la pizarra. O bien se dicta, en voz baja, a uno que tenga buena estatura y letra clara. En cualquier caso, los alumnos lo copian de la pizarra. No lo anotan en sus cuadernos al dictado. La clase es de Geografía y no de Lengua Castellana. Con frecuencia el resumen es idéntico o muy similar al previsto por el profesor cuando preparó la clase y que lleva escrito en su ficha. Decimos muy similar porque en el transcurso de la lección quizá pudieron surgir circunstancias que aconsejaron introducir alguna modificación.

Quinta etapa (10 minutos): ejercicio de comparación

La Meseta impresiona sobre la carta principalmente por su extensión y altitud media. Su presencia confiere una acusada personalidad al conjunto peninsular. Pues bien, en esta etapa de la clase se trata de aproximarse a ese hecho fundamental mediante un ejercicio que, apoyado en la lectura cartográfica, permita aplicar el principio de comparación.

El maestro comenta a los escolares que de la observación del mapa se deduce que la Península Hispánica es, en general, elevada. Se comparan ante los mapas mural y de los atlas los rasgos más esenciales de la disposición del relieve de varios países europeos: Suiza, Francia, Alemania, Polonia, etc.

Tal comparación desemboca en un principio general: en conjunto los países de Europa —y los alumnos se fijan especialmente en

los citados— poseen amplias llanuras y, en contraste con ellas, montañas. La Meseta distingue a España de los restantes países europeos. El profesor recalca que la altura media de la Península (660 m.) representa el doble de la europea; mientras la de Suiza es de 1.300 metros; y que España viene a resultar, después de la montañosa Suiza, el país de mayor altitud media de Europa. La elevación media del territorio peninsular equivale a la africana. Sin embargo —explica el profesor—, la elevada altitud media de nuestra Península no se debe a las cordilleras que posee, sino al hecho de que la mayor parte de su área es una meseta.

A continuación el profesor se dirige al mapa mundi, y los alumnos consultan, de acuerdo con las indicaciones que reciben, los mapas orográficos de los diversos continentes en su atlas. De todas estas observaciones se deduce que para encontrar mesetas tan extensas como la española hay que buscarlas fuera de Europa; en Africa, Asia Central o América del Oeste (Bolivia, altiplanicies o altiplanos andinos, etc.). La Meseta constituye, pues, una de las grandes originalidades del solar hispano; es, en definitiva, un rasgo geográfico extra-europeo.

Interesa hacer verdadero hincapié en la gran importancia relativa de la Meseta para la constitución de nuestra Península. Porque, en ocasiones, profesores con visión poco geográfica se limitan a que los alumnos localicen y aprendan los nombres de las principales montañas españolas, como si por su volumen y altitud gozasen de un privilegio sobre esa gran unidad alta y aplanada, pese a que ocupa buena parte del ámbito peninsular. Es preciso, por el contrario, llevar al ánimo de los escolares que las tierras llanas poseen, en cada caso, una con-

figuración particular y que pertenecen, con el mismo rango que las cordilleras, a lo que se llama *relieve*; y que son tan importantes geográficamente las montañas como las llanuras, mesetas, depresiones, valles, etc.

Sexta etapa (5 minutos): preguntas sobre el mapa.

La lección no queda concluida cuando los chicos han "aprendido", retenido en su memoria, aquellos conocimientos que deben poseer con claridad. En este caso cuando son capaces de repetir, por ejemplo, "que en el centro de nuestra Península se halla la Meseta con unas montañas interiores. Son el Sistema Central y los Montes de Toledo. Posee, también, unos bordes montañosos: el Macizo Galáico-Leonés, la Cordillera Cantábrica, etc."

Por el contrario, esta lección sólo estará terminada si saben reconocer en el terreno o sobre el mapa —representación lo más exacta posible de la realidad— los hechos aprendidos. En una palabra, cuando son capaces de "dar vida", de referir a la vida, de aplicar las nociones contenidas en ella.

El profesor pide, en primer término, que recuerden el significado de las tintas hipsográficas. Los alumnos pasan al mapa mural. Se procura que vean la importancia relativa de las mencionadas unidades. Todos deben localizar en su atlas lo que se pida a cada uno.

Reviste primordial interés enseñar a los alumnos, desde el comienzo, a localizar bien. Se seguirá si ven hacerlo, clase tras clase, al profesor, y si éste les corrige. Porque el docente debe cerciorarse de que cada alumno que sale al mapa indica con exactitud la localización

que se solicita. Vale la pena que hagamos algunas aclaraciones sobre este extremo, aclaraciones que, por supuesto, son aplicables a cualquier tipo de clase. Lo que sobre el mapa es un punto —una ciudad cualquiera, una cumbre, como Las Villuercas, en los Montes de Toledo, etc.— debe localizarse como tal. Pero en ocasiones la representación cartográfica de un hecho viene dada por una línea. Es, por ejemplo, el caso de un río. Pues bien, deberá señalarse como tal línea. El alumno seguirá con el puntero todo su curso, a partir del tramo de cabecera. Y no se limitará a señalar, por ejemplo, el Ebro apuntando, sin más, a un lugar del curso, como pueda ser Zaragoza. Por otra parte, se tratará muchas veces de localizar superficies más o menos amplias. Estas tendrán que delimitarse siguiendo sobre el mapa sus bordes o márgenes. Es el caso, en esta lección, de cada una de las unidades —porciones, partes, aclaramos a los alumnos— que componen el relieve peninsular. Así nuestra Meseta en modo alguno resultará correctamente localizada si se señala cualquier sector de su interior como Madrid, Toledo, etc. Lo será, en cambio, una vez que se hayan seguido sus bordes en el mapa. Y en el caso del Sistema Central, por referirnos a otro ejemplo, no bastará situar uno de sus puntos, como el Almanzor, en Gredos, ya que posee una superficie: es una extensa región española y con este carácter deberá localizarse.

Todo ello podría parecer cuestión desprovista de trascendencia formativa. Pero quienes nos hemos dedicado años a la enseñanza sabemos que la educación geográfica se cifra en multitud de detalles en apariencia de poca monta. Y el acierto en quien es, y se siente, verdadero maestro estriba en vivirlos con la mayor perfección posible. La Geografía es estudio de espacios, de unidades espaciales. Pero

mal se percatarán de ello los alumnos si no les enseñamos y les acostumbramos a localizar los hechos como lo que son: retazos de espacio con una determinada personalidad.

Es preciso persuadirse de que si no habituamos a los escolares a localizar con precisión será un intento vano el educarles geográficamente.

3.3. Después de la clase

Una vez concluida la lección el profesor debe archivar su ficha. Pero en el transcurso de la misma habrá podido ocurrírsele algo que no haya previsto. Las ideas didácticas más vivas son las que surgen de improviso, cual luz que se enciende, al calor del desarrollo de una lección, en la misma aula, con los alumnos delante. Pues bien, eso que supone una experiencia, grande o pequeña, debe ser anotado en la ficha, en un apartado final previsto para ello. En esta clase, por ejemplo, el profesor puede haber advertido que los contornos irregulares de la Depresión del Bajo Tajo y del Sado recuerdan la forma de un 3. Semejante analogía resulta intuitiva, expresiva, para este tipo de alumnos. También se le puede haber ocurrido sobre la marcha otra comparación acertada o un ejemplo ilustrativo. Todo ello deberá quedar escrito con el fin de que no se vea relegado por el olvido.

Después de impartida una lección siempre conviene que el educador conceda unos momentos de margen a la autocrítica. De este modo, y con el transcurso del tiempo, reunirá un cúmulo inapreciable de experiencias. Porque la actitud más sensata y responsable de quien aspira a enseñar y educar es volver sobre sus propias realizaciones; someter a una severa y constante revisión su labor diaria. La

raíz de todo progreso, de cualquier perfeccionamiento de la labor personal reside en esta autoexigencia. Un profesor que haga todos los años lo mismo y de idéntico modo se encuentra estancado. En él no hay renovación, tiene el reloj parado. Y en Didáctica el no avanzar equivale a retroceder. Un docente que se considere ya formado se anquilosa. Los mejores profesores que he conocido han sido siempre los más insatisfechos respecto de sí mismos. Quien se imagine que todo lo hace bien, que nada le resta por ensayar, va mal; nunca será un buen educador. Hemos de disponernos a asimilar siempre cosas que mejoren nuestra enseñanza; en primer lugar, de nosotros mismos, de nuestra propia experiencia —cuando procuramos que ésta pase del plano de lo subconsciente al de lo consciente—; también de otros colegas, de libros y, en general, de todo cuanto la vida lleva consigo. Y jamás olvidarlo: podemos —y debemos— aprender a enseñar de los propios alumnos. Basta que se tenga la suficiente sensibilidad y categoría moral para ser capaces de extraer de las realidades más corrientes y ordinarias puntos de vista superiores.

El maestro debe ser hombre que sepa dar y recibir, que esté dispuesto siempre a aprender y a enseñar, pero primero a aprender. Uno de mis más gratos recuerdos de los años transcurridos como profesor de Geografía en el Colegio "Gaztelueta", de Las Arenas (Vizcaya), es la costumbre, allí muy habitual, verdaderamente institucionalizada entre el profesorado, de asistir unos a las clases de otros. Pues bien, debo afirmar que me resultó muy útil para mi enseñanza geográfica el haber permanecido muchos ratos como espectador en las clases de Dibujo y Arte que impartía a quienes también eran mis alumnos un profesor de extraordinario valer y mérito: José Alzuet Aibar. En aquellas clases impregnadas de gran movili-

dad atisbé la solución de algunos problemas que se me planteaban al pretender dar un mayor dinamismo a las mías. Conviene desde luego que el educador se conozca a sí mismo y tenga en cuenta que existen personas prontas a aceptar las responsabilidades inherentes a sus actos y que reconocen fácilmente sus errores; y otras que tienden a descargar en los demás, o en circunstancias externas, sus propios yerros, para los que siempre encuentran atenuantes. Es, por ejemplo, el caso del profesor que dice o piensa: "Esto me sucede porque los alumnos son vagos o están mal preparados, o porque faltan medios, o el libro de texto es malo y los directivos del centro incapaces..." Naturalmente que en todo ello podrá haber algo de cierto. Cualquier error incluye siempre un fragmento de verdad, las verdades humanas son parciales. Ahora bien: si nuestro profesional acepta este género de descargos apenas progresará. Se quedará encerrado en un mundo estrecho de protesta estéril, de palabrería e inercia. Pero, lo que es peor, jamás educará a sus alumnos. Esto adquiere hoy especial trascendencia. Porque abundan las personas proclives a exigir derechos, pero reacias a someterse a unos deberes. Y los derechos no son tales derechos sin una adscripción previa, efectiva, a unos deberes.

Consideramos vital para un docente el que procure conocerse a sí mismo. Si ese conocimiento falta, es difícil que llegue a conocer a sus propios alumnos.

En principio es el profesor el principal responsable del nivel de su enseñanza. Esto debería pregonarse a voz en grito. Si las clases van mal, si los alumnos no se educan ni aprenden, ¿qué hacer? ¿Decirles "os voy a suspender porque no estudiáis..."? Si este tipo de amenazas se reitera acabarán no tomándolas en serio.

Por el contrario, lo que debiera hacer tal profesor es volver sobre sí, imprimir agilidad a sus clase, volcar ilusión y entusiasmo juveniles. Porque pudiera ser que lleve meses, y aun años, haciendo cada día lo mismo: primero un rato de estudio, luego preguntar y, por último, lectura en voz alta por los alumnos de las páginas del texto que corresponden a la lección del día, lectura que se salpica con breves interrupciones para formular comentario que, por insustanciales e improvisados, no aclaran ni enseñan nada, no forman. Sirven para cubrir el expediente. Y, claro está, los alumnos se aburren, les invade el tedio y el hastío —como nos ocurriría a nosotros puestos en su lugar— y reaccionan desinteresándose, con mal comportamiento. Surgen entonces problemas de disciplina que pueden llegar a ser graves... Resultado: falta de rendimiento escolar.

Téngase en cuenta, respecto de todo lo dicho, que por lo general el docente, en una primera etapa de su ejercicio profesional, es víctima —sin que lo advierta— de una deformación: la que un colega calificaba de "fatuidad del profesor novel". Es decir, la creencia de que sabe todo o casi todo, que no necesita recibir consejos de nadie, etc.

4. MAS COMENTARIOS

Cabría presentar otros muchos ejemplos de lección activa. Resultarían siempre muy distintos. Porque la educación es vida y en ella no caben dos realidades idénticas.

En este tipo de enseñanza todos los medios empleados procuran impulsar la participación de los alumnos, incitan a observar y reflexionar.

La presentación de mapas, fotografías, croquis, etc., aparece como el punto de partida de

toda clase de Geografía. Son los interrogantes planteados por la atenta observación de esos documentos lo que deberá proporcionarle su atractivo. Los años de docencia nos han hecho ver que una metodología como la que acabamos de esbozar posee un elevado interés. Y no ya sólo en el plano didáctico. También ofrece una rica gama de ventajas —y esto es lo importante— para la formación de los alumnos, ya que contribuye a moldear su mente y educar el intelecto.

Hemos visto cómo a través del diálogo se llega a cubrir el objetivo de la lección. No se trata, por tanto, de dar la idea general para luego concretarla. Precisamente el método tipo de conferencia o lección *ex-cathedra*, al que en un principio nos referíamos, sería enunciar antes la idea general y luego ilustrarla con comentarios apoyados en fotos y mapas. En nuestro caso sería comenzar por decir: "El relieve de la Península Hispánica se compone de varias porciones o unidades; la Meseta Central, con sus montañas interiores, los bordes montañosos de la Meseta, etc." Para añadir finalmente: "Vamos a ver fotografías de estas unidades y a continuación las situaremos en el mapa..."

En el tipo de enseñanza del que tratamos la marcha es inversa: hacer surgir la idea general a partir de la observación de casos concretos. Ya se ve que no hay que buscar, sin más, el inyectar ideas o grabar imágenes en la mente de los alumnos, sino construir, descubrir entre todos algo cada día. El maestro presenta los conocimientos de una manera atractiva y, mediante preguntas formuladas con habilidad acerca de hechos observados, les lleva de la mano a unas conclusiones. Y esto, con las lógicas variantes, es aplicable a muchas

disciplinas porque se parte de la realidad de lo que el alumno es.

Investigación y docencia constituyen dos planos bien diferentes. Pero nada impide que en la enseñanza, aun en la más elemental, el profesor, guiado por el resultado que previamente conoce, pueda hasta cierto punto recorrer con sus alumnos un camino paralelo al que antes siguió el investigador y convertir sus clases en pequeñas pero verdaderas investigaciones. Así, en el ejemplo propuesto el alumno vive a su escala un proceso idéntico al recorrido por Alejandro de Humboldt, quien al atravesar el interior de España, desde Valencia a Aranjuez y de allí a Madrid y La Coruña, barómetro en mano, tomó nota de altitudes e intuyó inmediatamente la existencia de una amplia altiplanicie en el interior peninsular. Porque, recordémoslo, en el diálogo con los alumnos sobre el mapa se han leído las alturas a las que se encuentran Albacete, Ciudad Real, Toledo, Madrid, Salamanca, Valladolid. Todas ellas en torno a 600-700 metros. Se trata, en una palabra, de ir de lo particular a lo general, de los hechos de observación al principio general que los contiene. Y, no lo olvidemos, la comparación facilita al geógrafo el paso de lo concreto a lo genérico. Es evidente que todo ello resulta siempre muy formativo.

Son muchos los educadores que piensan que el valor de los estímulos externos es muy aleatorio por artificioso. La metodología activa es, en este sentido, la que más conviene, la más idónea. Porque el educando encuentra el mejor acicate en los alicientes intrínsecos y en los resultados de su propio trabajo.

Durante la lección debe preguntarse constantemente el profesor si los estudiantes aprenden, si entienden los contenidos que se les en-

señan. La respuesta a este interrogante la hallará en sus reacciones, en los gestos de interés que aparecen reflejados en su semblante y en las respuestas a los problemas formulados. Todo maestro debe ser un buen psicólogo, un fino observador de las actitudes de sus alumnos.

Una clase activa de Geografía en modo alguno es la lección de un libro de texto. Esta es, en cualquier caso, una unidad convencional desconectada del factor tiempo y de los umbrales de receptividad de los alumnos. Un libro de texto hace consistir las lecciones en una serie de definiciones y de clasificaciones. En cambio, una clase es una unidad de actividad; mental, manual, etc., entre otras cosas.

No obstante, se comprueba con sorpresa que todavía se practican métodos de enseñanza libresca, memorística, *ex-cathedra*, en los que el alumno está pasivo: oye, y él sólo memoriza enfrentándose, tras clases ineficaces y antipedagógicas, con las páginas de un manual. La Geografía se convierte así en un "embotellamiento" de nombres y datos sin que se conozca su trasunto real. Especialistas de didáctica en todo el mundo afirman que tales métodos resultan insuficientes para formar el espíritu geográfico. Es necesario —creemos— aplicar a nuestras clases los métodos activos. Pero, eso sí, desprovistos de extravagancias, de exageraciones que les tornan ineficaces. Enseñanza activa no es, por ejemplo, que el profesor proponga un tema, que todos los alumnos hablen exponiendo su parecer acerca de él y que al final haga el resumen de cuanto ha sido dicho... No; la enseñanza lo es de unos conocimientos científicos —por elementales que sean éstos—, de unas verdades objetivas, por tanto. Y sería bien triste que nuestros profesores convirtiesen sus clases en simples sesiones de "debate", trans-

formándose en meros "coordinadores" de pareceres ajenos... De esta caricatura de la enseñanza activa resultaría un perjuicio grave, posiblemente irreparable para el nivel medio cultural e intelectual de nuestra Patria. Se trata, por el contrario, de incorporar a la enseñanza la savia vivificadora de la originalidad, de la actividad, del interés creador, de conseguir la visión de cómo se prepara el andamiaje de unos conocimientos científicos, de enfrentar al alumno con una ciencia viva, dinámica, y no con unos conocimientos prefabricados. Esto sería mucho menos interesante, menos estimulante y siempre, a la larga, mucho menos formativo.

Cabría pensar, sin embargo, que cuanto hemos dicho es deseable, pero imposible de realizar en la práctica. Si el profesor sabe ser breve y conciso y prepara cuidadosamente las clases puede lograr esta sucesión de tareas.

En definitiva: la diversidad de actividades, esos cortos períodos en los que debiera dividirse una clase —observación, localización, comparación, escritura, dibujo, etc.—, introduce variedad en los esfuerzos que se piden a los alumnos y resulta muy eficaz. Con este método se obtienen resultados francamente aceptables.

5. INSTRUCCION Y FORMACION

Se habla de instrucción —adquisición de saberes, conocimientos— y de formación —logro de unos hábitos, el distinguir lo accidental de lo accesorio, el saber jerarquizar unas ideas, la capacidad de observar, analizar y sintetizar, etc.—, como de aspectos disociados y en ocasiones antagónicos. Los educadores se preguntan: ¿A qué debe atenderse preferentemente? ¿A instruir o a formar? Pero en el fondo no

se da tal alternativa. No hay antagonismo ni dicotomía alguna. Instrucción y formación constituyen dos realidades inseparables y solidarias.

Si existe, por desgracia y con frecuencia, una notoria desproporción entre la amplitud de los contenidos que se enseñan y lo que el alumno termina por incorporarse realmente, que es mucho menos, se debe a que *los conocimientos no responden a realidades vividas, no se poseen activamente*. Fueron aceptados de modo pasivo y la mente no pudo asimilarlos con plenitud. De ahí que cualquier lección tan sólo podremos considerar que estuvo bien planteada cuando esa parcela de saber haya adquirido categoría de vivencia, cuando los alumnos hayan asimilado esas nociones con su soporte real. En una palabra: cuando son capaces de referirlas a la vida y de aplicarlas.

Así la lección que ha servido de ejemplo sólo podrá darse por concluida cuando los alumnos sepan "descubrir" sobre el mapa esas partes o unidades del relieve peninsular y su significado relativo: el predominio en el centro de tierras planas y elevadas y de un robusto cinturón montañoso; el que la Península tiene —en suma— una compartimentación muy grande en su relieve. Que, efectivamente, contemplen el solar hispano como en realidad es: a modo de una fortaleza de tierras elevadas, con bastiones, rodeada de fosos y murallas avanzadas, exteriores. Esto, visto así ante el mapa, es una verdadera vivencia que les servirá a los alumnos en su momento para comprender la génesis del relieve español en torno al núcleo meseteño. Que los alumnos vean que al viajar por Europa se puede tomar el tren en París y alcanzar Moscú sin atravesar ningún túnel y, en cambio, que para cruzar España recotremos por fuerza varios túneles; que para llegar a Madrid por carretera procedentes de la

Meseta Septentrional, atravesaremos el Sistema Central por el túnel del Guadarrama, etc.

Y cuando los conocimientos responden a vivencias, son de alguna manera "elaborados", vividos, y no constituyen mera yuxtaposición memorística, se graban, perduran en el espíritu al tiempo que han dado pie a la adquisición de aptitudes.

En una palabra: al enseñar Geografía y proporcionar unos saberes se fomentan unos hábitos y se forma en el alumno algo importante para su desenvolvimiento en la vida: la idea de espacio, pero no de un espacio abstracto, geométrico, sino de un espacio concreto, matizado, coloreado. Se enriquece, pues, su interior. Información y formación; conocimientos y capacidades, son indisolubles; al instruir, formamos, y al formar, instruimos.

La práctica de la enseñanza de la Geografía no es fácil ni difícil. Es, sencillamente, ardua. En primer lugar, porque el profesor debe tener esa buena información acerca de una realidad complejísima que se halla sujeta por su misma naturaleza a un continuo cambio. En segundo lugar, porque exige un gran cuidado en los pormenores: una cosa es idear, en el plano teórico, una determinada tarea o ejercicio, lo cual resulta relativamente fácil; y otra, el prever hasta el mínimo detalle práctico la actividad de los alumnos con el objeto de realizarlo satisfactoriamente en el aula.

6. CONCLUSIONES

Cabe afirmar, respecto de la orientación general de las clases, que el profesor tendría que procurar situarse en un sano equilibrio entre tradición y cambio; que toda lección debe ser cuidadosamente preparada, motivada, organiza-

da en forma y tiempo para lograr un ideal: el mover a sus alumnos a una plena actividad audio-viso-motora. Y no debe hablar demasiado. La lección ha de aglutinar varias etapas. En todas ellas la participación del escolar tiene que resultar lo más activa posible. Nunca será un ente pasivo, un mero repetidor de frases o conceptos. Por su propio esfuerzo, y gracias a la ayuda del maestro, descubrirá en su totalidad o en parte, a través de la observación, aquello que precise saber.

BIBLIOGRAFIA

Abundan los libros y artículos de revista relacionados con el tema que acabamos de desarrollar. Se citan, a continuación, tan sólo, aquellos títulos de obras cuya consulta resulte más asequible para el profesor.

ALVIRA ALVIRA, T.: *Curso práctico de Ciencias Naturales*. C.S.I.C. Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía. Prólogo de V. García Hoz. 260 pp., con figs. + X láms. Madrid, 1952.

ALZUET AIBAR, J.: *La pintura como medio de expresión*. En "Nuestro Tiempo". Núm. 90. "La Educación de la juventud en la Enseñanza Media". Diciembre de 1961. Año VIII. Vol. XV, pp. 1.526-1.528. Pamplona 1961.

ALLIX, J. P., et ARCHAMBAULT, M.: *Croquis: problèmes et méthodes*. Premier Cycle Géographie. 126 pp., con figs. Masson et Cie. París, 1968.

ANONIMO: *Enseñar, tarea difícil*. Folletos El Magisterio Español. Vol. I. Núms. 65-66. 103 pp. Números 67-68. Vol. II. 103 pp. Madrid, 1972.

BROUILLETTE, B.; BROWN, T. W.; GREAVES, N. J.; HANAIRE, A.; PINCHEMEL, PH.; TULIPPE, O.: *L'enseignement de la Géographie*. 221 pp., con 50 figs. + 1 mapa en hoja desplegable. Collection Unesco: programmes et méthodes d'enseignement. NUESCO/IPAM. París, 1966.

GREAVES, N. J.: *Geography in Education*. Heinemann Educational Books. Ltd. 232 pp., con figuras. London, 1975.

HALL, D.: *Geography and the Geography Teacher*. Unwin Education Books. Teaching Today: 2 George Allen & Unwin Ltd. Foreword by James Porter. 318 pp., con figs. London, 1976.

KOLEVZON, EDWARD, R. y MALOFF, RUBIN: *Cómo hacer interesante una clase de Geografía*. Manuales UTEHA. Sección 17, Educación. Núm. 397. Traduc-

ción al español de Jack M. Verrey. 1. ed. en español. Título del original en lengua inglesa: *Vitalizing Geography in the classroom*. Teachers Practical Press, Inc., de Nueva York, N. Y., USA, 1963. VIII + 99 páginas con 2 figs. + 14 pp. México, 1975.

LONG, M., and ROBERSON, B. S.: *Teaching Geography*. Heinemann Educational Books Ltd. 416 páginas con 61 figs. + XII láms. London, 1972.

PLANS, P.: *Rendimiento escolar y formación en la enseñanza media*. Revista de Educación. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Número 49. Segunda quincena de octubre. Páginas 42-46. Madrid, 1956.

PLANS, P.: *Geografía de España*. Colección DYA. Editorial Magisterio Español, S. A. 6.ª edición. 272 páginas, con figs. Madrid, 1970.

PLANS, P.: *Sobre un viejo problema de terminología en torno a la Meseta Española*. José Manuel Casas Torres (1944-1969). Veinticinco años de docencia universitaria. Homenaje a una labor. Páginas 255-263. Zaragoza, 1972.

PLANS, P.: *Los principios fundamentales de la Metodología Geográfica aplicados a la enseñanza con alumnos de EGB y Bachillerato*. Revista "Didáctica Geográfica". Núm. 2. Noviembre de 1977., pp. 15-29. Murcia, 1977.

REVERTE, I.: *La Geografía y su enseñanza*. (Segunda parte). Problemas-Métodos y medios auxiliares. Tercera edición. 223 pp., con 68 figs. Murcia, 1966.

REZZANO, C. G. DE: *Didáctica Especial*. Editorial Kapelusz. 316 pp. Décima edición. Buenos Aires, 1966.

SOLE SABARIS, L.: *Sobre el concepto de Meseta española y su descubrimiento*. Volumen de Homenaje al Excmo. Sr. D. Amando Melón y Ruiz de Gordejuela. C.S.I.C. Instituto de Estudios Pirenaicos. Instituto "Juan Sebastián Elcano" de Geografía. Páginas 15-45, con 4 figuras. Zaragoza, 1966.

VIDAL BOX, C.: *Didáctica y Metodología de las Ciencias naturales en la Enseñanza Media*. Ediciones de la Revista "Enseñanza Media". Núm. 234. Dirección General de Enseñanza Media. 348 pp., con 117 figs. + XV láms. Prólogo del Ilmo. Sr. D. Arsenio Palacios López. Madrid, 1961.

VILA VALENTI, J.: *Algunos aspectos de la metodología actual en la enseñanza de la Geografía*. "Vida Escolar". Año V. Madrid, enero-febrero, 1962. Núms. 35-36. Págs. 15-18. Con 4 figuras. Madrid, 1962.

ZAMORANO, M.: *La enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria*. La Escuela en el tiempo. Cuadernos del Secundario, núm. 18. EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires. 42 pp., con 11 figs. Buenos Aires, 1965.

ZAMORANO, M.; CAPITANELLI, R. C.; VELASCO, M. I.; BARRERA, R. O.; OSTUNI, J. P.; FURLANI DE CIVIT, M. E.; GAIGNARD, R.: *La Geografía en la República Argentina*. Problemática y enseñanza. Biblioteca del Educador Contemporáneo. Vol. 4. Prólogo de René Clozier. 230 páginas, con figs. y cuadros. Buenos Aires, 1968.

