

la ciencia y el arte de los esquemas de lección, para emplearlos como y cuando convenga.

Y en el terreno teórico, que la última raíz de cada esquema fundamental se halla en una conducta social casi tan antigua como el linaje humano. Todavía más: cada esquema responde, si aceptamos la terminología de Spranger, a una "forma de vida": a la forma estética, el esquema narrativo; a la política, el explicativo; a la teórica, el dialéctico; y a la

económica, el activo. Por eso se interfieren, sin identificarse, como las propias formas de vida. Y por eso también el acentuado predominio de uno de ellos revela, en la cultura o pueblo en cuestión, el de la correspondiente forma de vida.

JUAN TUSQUETS, pbro.
Catedrático de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Tres lecciones de Geografía de España

Ofrecemos en estas notas tres tipos de lecciones de Geografía de España destinadas al actual primer curso del bachillerato elemental desarrolladas cada una de ellas en varias clases de tres cuartos de hora a una hora de duración (1).

Es sabido que a los once años el espíritu del alumno, apoyándose en la realidad concreta observada comienza a abstraer y a generalizar. Por ello, a esta edad la enseñanza de la Geografía debe descansar, por un lado, en la observación directa o en el uso constante de mapas y fotografía —por tratarse en la mayor parte de los casos de realidades lejanas—, por mayor parte de los casos de realidades lejanas—, y por el otro en descripciones y explicaciones sencillas de los fenómenos observados.

Nuestra enseñanza geográfica en el bachillerato elemental debiera arrancar siempre de un ejercicio de observación. Así quedaría libre de tanto lastre verbalista, ya que entonces la acción del profesor va encaminada no a procurar por todos los medios que sus alumnos "se aprendan" simples frases o vocablos, más o menos desprovistos para ellos de sentido real, sino a que lleguen a poseer imágenes claras y precisas, realidades concretas, en una palabra.

Ahora bien; ¿cuál será la norma a seguir en lo referente al aprendizaje del vocabulario geográfico —nombre de lugares—, y de la nomenclatura, es decir, de los tecnicismos geográficos más elementales?

En primer lugar, es evidente que ese aprendizaje

(1) En la nueva estructuración de las asignaturas del bachillerato, la Geografía ha pasado a ser monopolio de los cursos 1.º y 2.º. Como por otra parte, y según opinión cada vez más generalizada entre nuestros educadores, estos dos cursos "de facto" son aún enseñanza primaria, creemos poder afirmar que al suprimirse la Geografía de 6.º, esta disciplina ha quedado al margen del bachillerato propiamente dicho. Además esta supresión se ha llevado a cabo haciendo previamente tabla rasa de las transformaciones tan radicales que lleva consigo el desarrollo psíquico y fisiológico del alumno desde los diez a los dieciséis años. Sería, pues, utópico pretender justificar esta medida en el hecho de que la Geografía ya se cursa en 1.º y 2.º. Es evidente que de todas las disciplinas del plan de estudios la Geografía ha sido la peor tratada en la última reforma. Hemos de expresar nuestra más absoluta disconformidad frente a la eliminación de la Geografía del bachillerato superior, tanto más cuanto que la pretendida descongestión de asignaturas pudo haberse intentado sin sacrificar la única disciplina capaz de dar a los chicos a esta edad una visión de conjunto de cómo está organizado el mundo actual.



nunca puede consistir en un esfuerzo de pura memoria.

Por lo que se refiere al vocabulario geográfico, nuestro intento consiste en ofrecer a la memoria del chico solamente aquellos nombres que estén apoyados en el comentario y observación de alguna realidad sensible o, al menos, de sus representaciones lo más exactas posibles.

Así, por ejemplo, a la denominación "Canal de Tauste", que deben retener los alumnos, corresponden los siguientes signos sensibles: su nombre escrito, y su trazado junto al curso del río Ebro, en el croquis de la pizarra y en el mapa mural, así como en el de sus atlas, más un elemento de visualización: una fotografía aérea que muestra el canal y el contraste entre las tierras de regadío y las de secano.

En cuanto a la nomenclatura geográfica, creemos prudente dar a los alumnos solamente aquellos términos de significado más sencillo, apoyando su uso en la observación de la realidad sensible.

Consideramos, por tanto, inútil y perjudicial hablar al chico a esta edad de "penillanuras", "superficies de erosión", "terrazas aluviales", o de "hábitat urbano", etc., como se hace a veces —sin duda con la mejor de las intenciones— en algunos manuales de texto.

En ciertos casos, los hechos representados por alguna de estas palabras se le podrán presentar al chico en lenguaje corriente y sencillo.

¿A qué conduce —por ejemplo— decirle a un alumno de diez u once años que "Extremadura es una penillanura", siendo así que está incapacitado para penetrar el significado geográfico de este término, y que en cambio puede hacerse cargo a las mil maravillas de que "Extremadura es una llanura suavemente ondulada"?

De esta manera, si el profesor de Geografía procede con prudencia y con sentido claro de la realidad geográfica, ese mínimo de nomenclatura y de terminología indispensable que es necesario proporcionar a los alumnos como un elemento más de su bagaje cultural, deja de ser peso muerto para convertirse en algo vivo.

En general, la totalidad de conceptos geográficos que se den a chicos de diez y once años deben ser necesariamente muy simples. Así, la marcha del curso de Geografía será, antes que nada, un lento caminar, un adentrarse en profundidades a fin de lograr unas nociones elementales, de extensión limitada si se quiere, pero vivas y reales.

Además, la clase de Geografía debiera tender siem-

pre al diálogo, a la conversación. Precisamente es a través del diálogo como el profesor puede guiar el trabajo de los alumnos sobre mapas y fotografías.

La orientación de las lecciones que a continuación reseñamos responde en conjunto a los objetivos que creemos se deben perseguir en todo momento a través de una enseñanza geográfica concebida como instrumento de educación de la juventud: proporcionar a los alumnos unos conocimientos básicos necesarios a su formación intelectual y habituarles a observar y a describir; a relacionar unos datos con otros, explicar y comparar.

La primera lección trata un tema de Geografía Física: la Meseta Central; la segunda es de Geografía Humana: la trashumancia en España ("Los viajes de las ovejas"), y la tercera versa sobre una cuestión de Geografía Regional: la Depresión del Ebro.

Al hacer el plan global de cada lección y el específico de cada una de las clases nos hemos apoyado en la faceta intuitiva, en el aspecto más adecuado a la mentalidad de los alumnos. Esto en ningún caso es tarea difícil, ya que siempre cabe situar la realidad geográfica —los paisajes o regiones—, en un plano adecuado al nivel mental del tipo normal de alumno.

En la lección de Geografía Regional, "La Depresión del Ebro", se ha roto con la consabida rutina consistente en encerrar cualquier estudio regional en los epígrafes de siempre: situación y extensión, relieve, clima, vegetación, hidrografía, población, agricultura, industria, etc., etc. Hemos reagrupado los caracteres más sobresalientes de la región a fin de expresar de forma elemental, al nivel de alumnos de diez y once años, su originalidad, su personalidad geográfica. Esta originalidad geográfica en el caso del Valle del Ebro, arranca, fundamentalmente, de una combinación de factores físicos y humanos: una llanura rodeada de montañas que condensan el vapor de agua del aire; la lucha contra la sequedad y el contraste violento entre dos tipos de paisaje; secano y regadío. Estos han sido, pues, los hechos fundamentales que hemos procurado poner bien de manifiesto, al mismo tiempo que han quedado relegados a un segundo plano, u omitidos, los caracteres más secundarios (2).

LA MESETA CENTRAL

(Los alumnos tienen una visión de conjunto de las partes que constituyen el relieve de la Península: la Meseta; sus bordes, formados por montañas; las dos depresiones situadas junto a la Meseta y las tres cordilleras situadas fuera de la Meseta.)

(2) Nos sorprende que en unos programas de Geografía de España dictados recientemente con la finalidad de que sirvan de orientación a los centros aún se conciba el estudio regional dentro de los clásicos moldes rutinarios. La descripción de todas las regiones, pese a los contrastes que ofrecen, se encierra en ese esquema rígido y monótono, para terminar invariablemente con lo de "provincias, comarcas y ciudades". Causa asombro que resulte tan costoso desprender del memorismo y de la rutina la enseñanza elemental de nuestra geografía.

CLASE 1.ª. CÓMO ES LA MESETA.

a) *Material del profesor.*

— mapa mural físico de la Península Ibérica (3).

b) *Material de los alumnos.*

— mapas "España Física" y regionales de su atlas (4);
— cuadernos y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase.*

Observa en el mapa la Meseta Central. ¿Por qué decimos que es una Meseta? ¿Por qué se le llamará "central"? ¿Cuáles son las montañas que forman los bordes de la Meseta. ¿Ocupa una porción grande o pequeña de la Península? ¿Cómo se llaman esas montañas que hay en el centro y que la dividen en dos partes? Fijate en los colores del mapa físico de tu atlas, que representan diferentes alturas. ¿Qué altura representa ese color que cubre casi toda la Meseta? (Basta el mapa a pequeña escala para hacer resaltar ante los alumnos que la Meseta es hipsográficamente el elemento de mayor peso del relieve peninsular.) ¿A qué altitud está situada Burgos? ¿Y Segovia? ¿Y Palencia? ¿Y Zamora? ¿Y Salamanca? ¿A qué altitud está Guadalajara? ¿Y Ciudad Real? ¿Y Toledo? ¿Y Cáceres? (Los alumnos interrogados van diciendo en voz alta la altitud de estas ciudades indicadas en el mapa "España Física" de su atlas.) Se escriben estos datos en la pizarra formando dos grupos; uno con los de localidades de la Meseta Norte y otro con los de localidades de la Meseta Sur. Los alumnos los copian en sus cuadernos.

MESETA NORTE.

<i>Palencia</i> , 720 ms.	<i>Burgos</i> , 860 ms.
<i>Valladolid</i> , 679 ms.	<i>Segovia</i> , 976 ms.

MESETA SUR.

<i>Toledo</i> , 525 ms.	<i>Guadalajara</i> , 640 ms.
<i>Cáceres</i> , 471 ms.	<i>Ciudad Real</i> , 650 ms.

A continuación se les hace ver que las altitudes de los lugares situados al Norte de la Cordillera Central son más elevadas que las situadas al Sur. Los alumnos comparan entre sí estas cifras. Se ve entonces que las ciudades que están al Este se encuentran más elevadas que las situadas al Oeste. Hay, además, tres ríos que recorren la Meseta de un lado a otro. ¿Cómo se llaman? ¿En qué sentido se deslizan

(3) Solemos utilizar el editado en español por el Instituto Cartográfico Agostini, Novara, Italia, a escala 1: 900.000.

(4) Nuestros alumnos usan el "Atlas Universal y de España" de la Editorial Luis Vives, S. A., Zaragoza. La última edición, de 1957, lleva un índice alfabético de nombres geográficos correspondientes a la parte especial de España, Marruecos y territorios españoles de Africa. Los atlas de esta editorial, pese a sus graves defectos, son, entre todos los atlas escolares españoles, los más utilizables tanto desde el punto de vista tipográfico como por su orientación.

sus aguas, de Oeste a Este o de Este a Oeste? La Meseta, en efecto, está inclinada hacia el Oeste. Se dibuja en la pizarra el perfil esquemático de la Península de Este a Oeste, por el paralelo de Valencia, según Dantín Cereceda (fig. 3 de la "Geografía Física de la Península Ibérica. El relieve", de Solé Sabarís y Llopis Lladó, de la editorial Montaner y Simón, pág. 20). Los alumnos copian el dibujo en sus cuadernos.

d) *Resumen de la clase* (5).

La Meseta Central tiene una extensión correspondientes a tres cuartas partes de la Península Ibérica.

La Cordillera Central divide la Meseta en dos partes: la parte situada al Norte de esta cordillera se llama por esta razón *Meseta Norte*. La parte situada al Sur de la Cordillera se llama *Meseta Sur*.

La Meseta Norte es más elevada que la Meseta Sur. En general pasa de los 700 ms. de altitud. La Meseta Sur tiene, en cambio, unos 600 ms. de altitud por término medio.

La Meseta forma una pendiente suave hacia el Oeste. Esto explica que los grandes ríos que la recorren, Duero, Tajo y Guadiana, vayan a desembocar en el Atlántico.

CLASE 2.^a. LAS ROCAS DE LA MESETA.

a) *Material del profesor*.

- mapa mural físico de la Península Ibérica;
- ejemplares de arcilla y granito de localidades de la Meseta, a ser posible en número igual al de alumnos.

b) *Material de los alumnos*.

- mapas físico de la Península y regionales de su atlas;
- cuaderno y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase*.

Se distribuyen entre los alumnos ejemplares de arcilla y de granito. ¿Cuál de las dos rocas es más pura? ¿Cuál más blanda? Se les hace comprobar que la arcilla es un material que se desmenuza fácilmente. ¿Cuál de las dos rocas resistirá mejor el desgaste por el agua de las lluvias y los ríos? Se dibuja un croquis muy sencillo en la pizarra demostrativo de la extensión de los terrenos graníticos y arcillosos de la Meseta inspirado en el mapa núm. 1, "Litología" de la "Síntesis fisiográfica y Geológica de España", de E. Hernández-Pacheco, o en la fig. 5, "Unidades estructurales de la Península Ibérica" de la citada "Geografía Física" de Solé y Llopis, pág. 25.

(5) Los alumnos escriben al dictado el resumen de la lección. Nos vemos obligados a hacerlo así, ya que no hay libros de texto bien orientados. Los chicos utilizan lápices de colores para la confección de croquis y dibujos.

Los alumnos lo copian en sus cuadernos, señalando las calizas y los granitos por colores distintos.

d) *Resumen de la clase*.

El suelo de la Meseta está formado por rocas duras, como el granito, y por rocas muy blandas, como la arcilla.

El Oeste de la Meseta, la Cordillera Central, los Montes de Toledo y Sierra Morena están formados, en general, por granito. El Este de la Meseta, en cambio, está formado por arcilla.

CLASE 3.^a. LA MESETA NORTE. LA MESETA SUR.

a) *Material del profesor*.

- mapa mural físico de la Península Ibérica;
- los ejemplares de arcilla de la clase anterior;
- fotografías que permitan la observación de los rasgos morfológicos más característicos de la Meseta Central; una de la Meseta Norte, otra de la Mancha y otra de la penillanura extremeña (6).

Fot. 1.—Páramos de Cabezón y de Fuensaldaña, en la llanura de Valladolid (láms. XIII y LXVII de la "Síntesis Fisiográfica" de E. Hernández-Pacheco. Hay también fotografías de los Hernández-Pacheco de estos paisajes en el volumen dedicado a España de la Geografía Universal del Instituto Gallach, edición de 1930, pág. 117).

Fot. 2.—La llanura de la Mancha cerca de Quintanar de la Orden, Toledo (lám. LXXII de la "Síntesis Fisiográfica". También ha sido publicada en el tomo citado de la Geografía Universal Gallach (página 60).

Fot. 3.—La penillanura extremeña en la zona baja del río Aljucén, Badajoz (lám. CIII de la "Síntesis Fisiográfica" y Geografía Gallach, pág. 477).

Todas estas fotografías son de gran valor didáctico.

b) *Material de los alumnos*.

- mapas físico de la Península y regionales de su atlas;
- cuadernos y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase*.

Fot. 1.—Esta foto está tomada al Norte de Valladolid. (Se localiza Valladolid en el mapa mural y en los campos del atlas.) ¿Qué ves en esta fotografía? ¿Cómo son esos cerros por arriba? Se reparten los ejemplares de arcilla. Esos cerros que aparecen en la fotografía son de arcilla. El agua de lluvia y los ríos cómo desgastarán el suelo, ¿más de pri-

(6) Las fotografías si son de tamaño tarjeta postal pueden pasarse por las mesas en fundas porta-carnet de plástico para evitar su deterioro. Si se dispone de un aula propia para la asignatura —de lo cual tenemos una experiencia muy positiva— es muy útil instalar unas vitrinas a un lado de la clase para exponer libros abiertos por una lámina que interese, grabados sueltos, ejemplares de rocas, etc. Las fotografías de revistas gráficas tipo "Life", "The Illustrated London News", "Paris Match", etc., pueden exhibirse fijándolas en planchas de corcho adosadas a las paredes del aula.

sa o más despacio que en lugares de rocas duras como al granito? ¿Qué hay entre un cerro y otro? A estos cerros se les llama "páramos". Los alumnos dibujan los páramos de las fotografías. El profesor pasa por las mesas y corrige y comenta los dibujos. A continuación los dibuja él en la pizarra. Pone en el dibujo los letreros de "páramos" y "valle", que los copian los chicos. En la Meseta Norte abundan mucho los páramos, como los de la fotografía.

Fot. 2.—Esta fotografía corresponde a un lugar situado al Este de Toledo. (El profesor lo sitúa en el mapa mural y los alumnos hacen lo propio en el mapa de su atlas.) ¿Cómo es la línea del horizonte en la fotografía? Se explica a los alumnos que esta llanura se extiende por el Este de la Meseta Sur. Fijaros en el mapa. Aquí tenemos Madrid y aquí está Albacete, dos ciudades de la Meseta Sur. ¿Encontraríamos alguna montaña si fuésemos cominando en línea recta de Madrid a Albacete? Los alumnos comprueban en el mapa físico de su atlas que la Meseta Sur es más llana en el Este que en el Oeste.

Fot. 3.—Esta fotografía ha sido hecha en un lugar situado al Este de Badajoz. (El profesor sitúa este punto en el mapa mural y los alumnos en el mapa de su atlas.) Comparar esta fotografía con la anterior. ¿Es éste un territorio perfectamente llano, o

bien presenta pequeñas ondulaciones? El Oeste de la Meseta Sur es una llanura suavemente ondulada. Pero en la Meseta Sur hay además unas montañas. ¿Entre qué ríos se encuentran? ¿Cómo se llaman?

d) *Resumen de la clase.*

1. LA MESETA NORTE.

En la Meseta Norte, las aguas de lluvia y los ríos han desgastado fácilmente las blandas arcillas y han formado valles muy suaves. Entre estos valles hay unas superficies planas elevadas llamadas páramos.

2. LA MESETA SUR.

La Meseta Sur es más variada que la Meseta Norte. En el Este hay una extensa llanura, que es La Mancha.

En el Oeste está el territorio de Extremadura, que es una llanura suavemente ondulada.

Al Sur del Tajo se encuentran los llamados montes Oretanos o de Toledo.

PEDRO PLANS.

Profesor de Geografía.

(Concluirá en el próximo número.)

crónica

Estudio estadístico-actuarial de la refundición de escalafones del profesorado de Escuelas de Magisterio

I. ANTECEDENTES.

El artículo 9.º de la Ley de 26-XII-1957 determina la refundición, en un único escalafón, de los actualmente existentes de Profesores y Profesoras numéricos de las Escuelas de Magisterio, detallando las normas con que ésta debe llevarse a cabo.

El artículo 10 de la citada Ley estipula un aumento de dotaciones en la plantilla unificada, distribuido en las distintas Categorías; aumento que se pondrá en vigor en dos momentos sucesivos: 1 de enero de 1958 y 1 de enero de 1960.

Son manifiestas las profundas repercusiones con que las reformas indicadas en los dos artículos referidos han de afectar a los distintos Profesores pertenecientes a ambos escalafones: de un lado, los beneficios representados por el aumento de dotaciones, afectan de forma general a todos ellos. De otro, su incorporación en un nuevo escalafón, de estructura distinta totalmente a la del suyo original, plan-

tea toda clase de cábalas respecto a la mejora o perjuicio que la citada reforma pueda originar en cada miembro en particular.

Referente a este último punto, dada la complejidad de las circunstancias que pueden definir en un escalafón la situación de uno de sus miembros (entendiendo por tal situación no sólo su puesto actual, sino también todas las perspectivas futuras), nos parece excesivamente audaz toda conclusión que no se funde en un detenido estudio estadístico de las alteraciones producidas por la operación refunditoria aludida.

Creemos, con ello, justificado debidamente el interés del trabajo que seguidamente exponemos.

II. BASES DE TRABAJO.

Desde un punto de vista estadístico y, también, práctico, no debemos aspirar al estudio particular, para cada miembro, de la alteración producida en su situación anterior por la reforma. Ello no podría darnos, de ningún modo, una visión de conjunto, ni una medida global de las consecuencias de la misma. Además, a la carencia de fuerza descriptiva, debida a la complejidad del resultado obtenido, habría de añadirse su falta de rigor estadístico, al ser aplicadas a individuos concretos probabilidades calculadas para su aplicación a masas.

Es, por el contrario, más útil e informativo el referir el estudio indicado a las distintas masas de individuos, que, por sus condiciones peculiares análogas, podamos considerar agrupados, para su estudio conjunto.