

nerse de sembrar el odio y renunciar a ciertos tópicos tradicionales, liberando la verdad histórica de toda preocupación estrechamente nacionalista, buscando objetivamente la verdad e interpretando comprensivamente los hechos.

Pero tampoco se prepara la paz haciendo creer que las guerras no han existido o falsificando la historia en nombre de la comprensión internacional. Hay que convencerse de que la historia de la humanidad no es edificante. Han existido violencias y crueldades horribles. Son hechos y como tales permanecen. En un posible conflicto entre la verdad y la comprensión internacional debe prevalecer la verdad. La importancia que debe concederse a la comprensión y a la cooperación no debe impedir jamás que se reconozca la legitimidad de los sentimientos patrióticos, siempre que estén fundados en la verdad. Más que silenciar las guerras o las rivalidades internacionales del pasado hay que capacitar a nuestra juventud para comprender las verdades desagradables y demostrar el esfuerzo de los pueblos por adquirir las libertades esenciales. Creer en la paz es confiar en el esfuerzo del hombre contra la incredulidad y la injusticia.

La historia aparecerá así como un relato de la evolución del mundo en la que todos los pueblos han contribuido eficazmente. Los pueblos y las razas no son especies zoológicas, sino miembros conscientes y libres de la gran familia humana, que tiene un destino común. Los pueblos han evolucionado, las civilizaciones se han sucedido, y a través de estos cambios y estas evoluciones ha permanecido la herencia común de nuestra civilización. El propio país es un eslabón de inmensa cadena humana que se dirige a un fin común. La historia es más bien la ciencia de la evolución de las sociedades humanas. El pasado está ordenado a una mejor inteligencia de la si-

tuación social del presente. Este sentido de unidad y continuidad histórica llevará a nuestros jóvenes del sentido nacional a la convivencia internacional.

Pero sólo cuando se insista más en la recíproca influencia de las naciones y de los pueblos en la técnica, en la política, en la cultura y no en ese espíritu carismático de pueblo escogido; cuando desaparezca ese complejo de superioridad que los hábitos y los prejuicios sociales han creado en las generaciones jóvenes. Debe subrayarse la aportación de los diferentes pueblos a la historia patria, relacionando la historia nacional con la historia universal. Suprimir entonces cuanto fomenta el orgullo nacional, insistir más en lo que une que en lo que divide, hacer desaparecer de los libros escolares las excitaciones de odio al extranjero.

Quien quiera hacer verdadera historia no puede ocultar los errores de la propia patria y las raíces profundas de sus conflictos, de sus violencias y de sus derrotas militares. La historia de todo pueblo es una combinación de luces y de sombras. Lo importante es comprender su esfuerzo por la justicia y su aportación a la civilización universal.

Cuando los hombres sepan admitir los propios errores aprenderán mejor a tolerar a los demás, a comprender a otros hombres y a apreciar a otros pueblos, a pesar de sus derrotas y de sus crueldades. Convendría aprender mejor a olvidar el pasado, sobre todo ciertas circunstancias sociales e históricas, en beneficio de esta comprensión y de esta solidaridad presente. Este espíritu crítico de tolerancia, de comprensión, que nos incita a comprender antes de juzgar, a explicar antes de condenar, será la mejor lección de la historia. ¿Estarán nuestros educadores preparados para este sentido de la historia?

## ENSEÑANZA NACIONAL Y ACTIVA DE LA GEOGRAFIA

Por PEDRO PLANS

Profesor de Geografía del Colegio Gaztelueta.

La trascendencia educativa de cada una de las asignaturas de un plan de estudios no puede comprenderse más que en función de las diversas etapas del crecimiento mental del alumno. Por eso la orientación de la enseñanza de la Geografía, como la de cualquier otra disciplina: Matemáticas, Lengua, Historia, etc., debe variar de acuerdo con las etapas de la educación.

¿Y cuál es la estructura del pensamiento de un chico a los once y doce años?

El pensamiento de un chico de esta edad "es razonable, pero aún no es racional". Está a la

mitad del camino entre el pensamiento egocéntrico, propio de esa etapa del desarrollo mental que concluye entre los ocho y nueve años, y el pensamiento conceptual que posee ya el adolescente de quince y dieciséis años.

El pensamiento de un chico de once y doce años posee una estructura tal que las conexiones, las relaciones de causa a efecto, las obtiene más por intuición que obedeciendo a un auténtico proceso reflexivo.

¿Con qué espíritu se debe, pues, abordar la enseñanza de la Geografía en estos dos primeros

años de nuestro Bachillerato? Sin duda, con ese mismo espíritu nocional que caracteriza la estructura mental del chico que los cursa.

¿Y qué aspectos definen la enseñanza nocional de la Geografía?

La enseñanza nocional de la Geografía es aquella que se basa a la vez en la observación directa de las realidades que componen el ambiente local y en la observación indirecta—a través de mapas y fotografías—de las realidades más lejanas. En ella se conjuga la descripción con la explicación de las relaciones más simples entre los hechos geográficos. La enseñanza nocional de la Geografía tiende a enfrentar al chico con la realidad sensible de los hechos, con el “cómo son” estos hechos; no con el proceso—complejo siempre—de su génesis.

Hemos podido constatar durante varios años de enseñanza geográfica lo que ya conocíamos a través de estudios pedagógicos, en un plano teórico: que el chico de doce años posee un bagaje de experiencias personales suficientes para imaginar ambientes y circunstancias diferentes de las que constituyen el círculo restringido de su experiencia habitual.

Por esta razón, en nuestras clases hemos podido ver día a día a los chicos de segundo curso hacerse cargo de cómo son las montañas jóvenes y las viejas, distinguir sobre el mapa una cordillera de un macizo, saber cómo son las sábanas africanas y cómo viven los hombres en los oasis del Sahara. El pensamiento del alumno, apoyándose en la realidad observable, comienza a generalizar, pero solamente hasta un cierto nivel. En modo alguno se les puede insinuar a los alumnos algo que haga referencia a la compleja urdimbre de relaciones causales sobre la que estos hechos reposan. Ello rebasa por completo el marco estrecho y aun incierto de sus posibilidades.

Al orientar así nuestra enseñanza en “Gaztelueta” procuramos imprimir un tono muy vivo y muy concreto a las lecciones. Para presentarles a los alumnos, de forma viva, sencilla y realista los aspectos de la Naturaleza y de la vida de los hombres hemos preferido—de acuerdo con el espíritu de la escuela francesa de Geografía—los ejemplos concretos y expresivos a las fórmulas dogmáticas y abstractas.

¿Y cómo puede ser en la práctica una clase nocional y activa de Geografía?

Supongamos, por ejemplo, que se trata de una lección de segundo curso sobre “montañas viejas y jóvenes”.

Su objetivo no podrá ser otro más que el siguiente: “Que los alumnos sepan que hay dos clases de montañas, distintas por la forma de su

perfil, a las que llamamos viejas y jóvenes. Cómo son cada una de ellas y en dónde se encuentran situadas las principales”.

El profesor tiene dispuestos en los cuelga-mapas un mapa mural de España y un mapa-mundi físico. Hay varias fotografías colocadas en las planchas de corcho de la clase; una de la Selva Negra y otra de las Montañas de Inglaterra. La atención de los alumnos se dirige a las fotografías en el sentido que les dicta su curiosidad. Son, en total, seis fotografías. Esta limitación de fotos a emplear en cada clase nos parece, en la práctica, necesaria, para que el chico pueda colocar, junto al término geográfico, una imagen concreta del fenómeno correspondiente y para que, en el futuro, este término le sugiera una imagen precisa. Hay que tener presente que una lección no está terminada cuando los chicos han “aprendido”, retenido en su memoria aquellas cosas que debe poseer con claridad, sino cuando son capaces de aplicar a la vida, y de referir a su vida, las nociones contenidas en ella.

Los alumnos tienen sobre su mesa el atlas y el cuaderno. Los mantienen cerrados hasta que los necesitan. No toman notas. En lugar de esto hablan con el profesor, que formula preguntas que orientan colectivamente la observación y la reflexión de los alumnos.

Observan ahora las fotografías. Se fijan en las formas recortadas y agudas de los Alpes y las comparan con las cumbres suaves y las pendientes poco pronunciadas que ven en las fotos de las montañas de Inglaterra y de la Selva Negra.

Luego, guiados por el profesor, deducen, observando las cifras de altitudes que figuran en el mapa de sus atlas, que las montañas jóvenes alcanzan alturas mucho mayores que las montañas viejas. Orientados también por el diálogo con el profesor, localizan sobre el mapa las principales montañas viejas del mundo.

¿Cuál ha sido el papel del profesor en todo este diálogo? Orientar, dirigir, provocar interrogantes que van resolviéndose a medida que se hacen surgir. Así se llega a cubrir el objetivo de la lección. La lección de Geografía se construye, pues, mediante la colaboración, a través del diálogo, entre el profesor y los alumnos.

No se trata, por tanto, de dar la idea general para luego concretarla. Precisamente el método tipo conferencia o lección “ex cátedra” sería dar la idea general y luego ilustrarla con estas fotos. En nuestro ejemplo sería comenzar por decir a los chicos:

—Hay dos clases de montañas, que se llaman viejas y jóvenes. Las montañas viejas son aquellas que presentan perfiles suaves. Las jóvenes

son las que poseen muchos picos, etc. Ahora vais a ver fotografías de unas y otras.

En el tipo de enseñanza de que venimos hablando, la marcha es inversa: hacer surgir la idea general a partir de la observación de casos concretos. No se trata de inyectar ideas o de grabar imágenes en la mente de los chicos, sino de construir, de descubrir, entre todos, algo cada día.

Una clase activa de Geografía no es, pues, una lección de un manual, ni siquiera la del mejor manual, que es, casi siempre, una unidad convencional: un conjunto de definiciones y clasificaciones. Una clase, en cambio, es una unidad de actividad, entre otras cosas.

Es posible, por tanto, enseñar Geografía General y Geografía Universal a los doce años, pero con tres condiciones: que les sean presentadas

en forma de nociones; que éstas, a su vez, se apoyen cuanto sea posible en la observación de hechos concretos, y, finalmente, que se utilicen los métodos activos, es decir, que en las clases se asocie en un esfuerzo constante la actividad de los alumnos y el trabajo del profesor.

Pero las asignaturas de Geografía de primero y segundo no pueden asegurar más que una parte de la formación geográfica del futuro bachiller, ya que corresponden solamente a una etapa de su desarrollo intelectual. Para que la enseñanza geográfica adquiera toda su eficacia formativa es preciso llevarla a años sucesivos. Entonces los alumnos de segundo curso no se verían obligados a meterse en la cabeza en un solo año toda la Geografía General y toda la Universal, que hasta ahora siempre se habían cursado en años distintos.

# Horizonte

## LA NOVELA CONTEMPORANEA

Por JOAQUIN DE ENTRAMBASAGUAS

Tal vez uno de los conceptos más difíciles de determinar, en relación con la literatura, sea la contemporaneidad que, en realidad, se ha dilatado monstruosamente y todavía habrá de dilatarse mucho más si no se acuerda universalmente una más expresiva distribución cronológica. Contemporáneos en la literatura, con arreglo a este sistema, son Galdós, y Carmen Laforet, y Pereda, y Zunzunegui, por ejemplo, cuando la verdad es que hay entre unos y otros varias generaciones españolas en que las transformaciones ideológicas y literarias han sido fundamentales y decisivas. Sería mucho más exacto, ya que por ahora es imposible prescindir de esta nomenclatura arbitraria adoptada mundialmente, considerar como contemporáneo—pese a la desarticulación semántica implantada a la palabra el período que partiendo de 1898 y 1900 llega hasta nuestro Movimiento Nacional y designar a la producción literaria que ha ido apareciendo desde éste como literatura actual, lo cual permite una más justa perspectiva histórica.

No obstante, adoptando el viejo y convencional criterio, consideraremos como a novela contemporánea la que ha ido apareciendo desde finales del siglo XIX al actual momento.

No es difícil, una vez adoptado este criterio, señalar en ella unas claras etapas de evolución.

Cuando termina el siglo ha llegado a su apogeo el renacimiento de la novela española en el

siglo XIX, análogo a otros de Europa y especialmente al de Francia—Daudet, Flaubert, los Goncourt, etc.—, cuyas afinidades y discrepancias con el nuestro son muy expresivas. En torno al tipo de novela creada por Pérez Galdós van apareciendo novelistas que, como él, se afincan en un realismo tradicional que sirve de expresión a un tipo novelesco donde entran dosificados, según proporciones determinadas, con mayor o menor acierto por cada autor, diversos elementos que podemos agrupar de esta suerte y que adquieren mutuas preponderancias conforme los temas y períodos: el relato directo del autor, de raigambre la más antigua que va siendo sustituido gradualmente por los otros, las descripciones de paisajes, vida, ciudades, monumentos, seres, que van adquiriendo gradual importancia en las noveals llamadas de costumbres—iniciadas por *Fernán Caballero*—regionales—Pereda, Alarcón, Valera, Palacio Valdés, Blasco Ibáñez, Pardo Bazán—de la sociedad de las grandes ciudades con predilección hacia Madrid—los propios Pereda, Alarcón, Pardo Bazán, Coloma, Palacio Valdés—o de tesis en que la interpretación psicológica de los personajes y los problemas que plantean son tema esencial; las reflexiones que el autor mismo hace sobre los acontecimientos confidencialmente al lector que, aunque de rancia ascendencia, va desapareciendo poco a poco en cada autor conforme depura