

LA DOCENCIA DE LA GEOGRAFÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. REVISIÓN CRÍTICA DE TAREAS Y POSTULADOS

TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE SPANISH UNIVERSITY. CRITICAL REVIEW OF TASKS AND ASSMPTIONS

Pilar ALMOGUERA SALLENT*

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno a las disfuncionalidades que se observan en la Universidad española como Institución encargada de la transmisión de saberes. La construcción de la sociedad del conocimiento, y la implantación y universalización de las nuevas tecnologías, obliga a repensar el papel de la docencia universitaria.

La Geografía como disciplina de larga tradición histórica, también se ha visto inmersa en este proceso de indeterminación, por lo que hemos creído interesante repensar cuales son los conocimientos que han de transmitirse en este nuevo marco evolutivo.

Palabras clave: Docencia universitaria, didáctica geográfica, universidad española.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the dysfunctions observed in the Spanish University as an institution responsible for the transmission of knowledge. The construction of the knowledge society, and the implementation and universalization of new technologies, forces us to rethink the role of university teaching.

Geography as a discipline steeped in history, has also been immersed in the process of uncertainty, so we thought interesting to rethink what the knowledge to be transmitted in this new evolutionary framework.

Keywords: University teaching; teaching Geography; Spanish University.

* Departamento de Geografía Humana. Universidad de Sevilla. psallent@us.es.

Recibido: 21 de octubre de 2014. . Aceptado: 16 de enero de 2015.

INTRODUCCIÓN

Este artículo debe entenderse como mi reconocimiento personal hacia la labor de difusión científica llevada a cabo por la revista Espacio-Tiempo que, durante varios lustros ha publicado un buen número de trabajos de investigación geográfica de gran nivel, protagonizados en su mayoría por jóvenes investigadores que se iniciaban en el campo de la investigación geográfica. La noticia de la desaparición de una revista siempre es y será negativa, pero si además se trata de una revista de investigación científica lo es aún más. Es por ello que no he querido dejar pasar esta última oportunidad de contribuir con una modesta colaboración a modo de homenaje, en este que será el último número tal y como la conocemos en la actualidad.

La revista Espacio y Tiempo nació en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla allá por el año 1986¹, y aunque siempre estuvo unida a dicha Facultad, no es menos cierto que también desde sus inicios estuvo vinculada al Dptº de Geografía Humana, ya que su director y alma mater de la misma –Miguel Castillo Guerrero– ha sido y es titular adscrito a dicho Departamento.

Por todo ello, y dada además mi ya larga trayectoria como docente, así como la consideración que me merece por motivos vocacionales, he considerado oportuno realizar una reflexión en torno a la enseñanza de la Geografía en la Universidad española, ya que entiendo que el tema resulta de gran interés, muy en especial dadas las circunstancias por las que atraviesa la docencia en la Universidad española en los momentos actuales. En efecto, podemos afirmar que la enseñanza universitaria atraviesa por una fase de indeterminación, cuando no de profunda crisis, por lo que su contribución al progreso general del conocimiento viene siendo cuestionada desde los más diversos ámbitos, poniéndose en duda la validez del modelo docente tal y como lo conocemos en la actualidad.

En lo referente a la Geografía además, ha de tenerse en cuenta que se trata de una disciplina que desde la segunda mitad del S.XX atraviesa reiterada y periódicamente profundas crisis de identidad que afectan directamente a su esencia como saber científico, dibujando con ello un panorama de revisionismo constante que contribuye marcadamente a

¹ El nº 0 de la revista, fue publicado en 1986 por la Sección de Ciencias Humanas de la entonces Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Sevilla. Su contenido era marcadamente interdisciplinar y humanista, con trabajos que abarcaban temas tan variados como el Humanismo griego, los paisajes agrarios, la escultura del XVII en Andalucía, comentarios a resoluciones del Consejo de Indias, o la Filosofía de Zubiri.

aumentar su indeterminación en objetivos y método. Bien es verdad que ha sido precisamente durante estos últimos años cuando el nº de cátedras universitarias se ha multiplicado, al igual que se ha incrementado notablemente la producción científica, y el número geógrafos en general. Pero frente a este panorama, paradójicamente la geografía en los momentos actuales ha perdido gran parte de su prestigio social y no goza del reconocimiento que debiera (Segrelles, 2001) probablemente porque no ha sabido poner en valor los logros alcanzados. Por todo ello, creo, se impone una reflexión.

He de advertir que no voy a tratar sobre la evolución epistemológica reciente de la disciplina, ni tampoco sobre la utilización de uno u otro enfoque metodológico; ni siquiera sobre la discusión reciente en tono a la profesionalización del geógrafo o la conveniencia o no de la utilización de determinadas técnicas o instrumentos de análisis; existe ya una interesante bibliografía al respecto²; mi interés radica en razonar, en la medida de lo posible, acerca del papel que la didáctica de la geografía debe aportar en la formación universitaria de los futuros geógrafos.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y EL PRESTIGIO ACADÉMICO

Hasta hace bien poco las universidades españolas reclamaban a sus académicos dos acciones fundamentales: la investigación y la docencia; ambas tareas estaban íntimamente relacionadas, de tal modo que no se entendía la una sin la otra. La investigación en si era considerada como el principal mecanismo de avance y progreso fundamental de cualquier disciplina, mientras que la docencia se entendía como el sistema de transmisión de saberes y conocimientos.

Pero la docencia universitaria no solo se concebía como un mero proceso de transmisión de saberes, sino que implicaba también el desarrollo de una serie de estrategias docentes encaminadas a procurar a los alumnos un cúmulo de cualidades necesarias para la tarea científica. Es decir, en las aulas universitarias no solo se aprendían conocimientos, sino también y al mismo tiempo se enseñaba cómo enfrentarse a los procesos de investigación científica. Así, se insistía en la necesidad de desarrollar una imprescindible capacidad crítica; cómo acertar en la elección de la metodología más

² Vid: VVAA (2004). *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional*. Comité Español de la UGI, Madrid. Se trata de una obra colectiva en la que se analizan distintos temas referentes a la situación de la geografía española del momento.

adecuada; cómo desarrollar y expresar una idea, etc.; en definitiva, cómo llegar a ser, un “hombre de ciencia”.

El prestigio académico se sustentaba pues, en el acierto del desarrollo de ambas habilidades por igual: la investigación científica de una parte, y la tarea docente, de otra.

Sin embargo, este binomio en equilibrio ha sufrido importantes alteraciones en los últimos años. Los avances en la construcción de la sociedad del conocimiento y el desarrollo de las nuevas tecnologías, ha alterado profundamente la relación existente entre investigación y docencia universitaria, al menos en España. La tarea docente va perdiendo progresiva y paulatinamente prestigio académico, de tal modo que la docencia en la actualidad se contempla como una labor secundaria e incluso molesta para los académicos, que necesariamente han de “perder tiempo” en la transmisión de saberes, frente a aquella otra más profunda y trascendente consistente en la indagación científica. La asistencia a congresos internacionales, la pertenencia a redes científicas, la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio internacional, etc. permite a los investigadores ir acumulando reconocimiento y prestigio intelectual, mientras que la docencia parece contribuir poco o nada en la consideración del prestigio académico.

Este proceso de pérdida de prestigio de las labores docentes, se viene consolidado en las universidades españolas desde hace ya algunas décadas. En el año 1989³ se puso en marcha una reforma de profundo calado de la universidad española, consistente en la evaluación del rendimiento del profesorado universitario. Era la primera vez en su historia reciente, que se procedía a establecer un proceso de evaluación del rendimiento del profesorado universitario.

Es de sobra conocido que la evaluación implicó una revisión de las tareas investigadoras cada seis años –los famosos sexenios–. El proceso se presentó como tarea voluntaria y con escasas repercusiones curriculares, eso sí, implicaba una compensación salarial nada despreciable. Hoy sabemos que ello no era exactamente así, y que a partir de esos momentos el prestigio de los académicos se mediría casi exclusivamente en base a la obtención de dichos tramos de investigación. Esta reforma, que en su momento pasó casi inadvertida, hoy se muestra como una profunda modificación en los procesos que atañen a la formación de los currícula de los docentes. De ser un proceso voluntario, ha pasado a ser imprescindible

³ El Real Decreto 1086/1989 de 28 de agosto, estableció por primera vez en la Universidades Españolas, los complementos de productividad en la retribución del profesorado.

ya que en la actualidad la obtención de sexenios se muestra como una tarea obligatoria a la hora de ascender en la carrera universitaria, y por tanto en la conformación del prestigio universitario, pues sin sexenios no hay acreditaciones, y sin acreditaciones no hay posibilidad de ascenso en el escalafón profesional.

Frente a esta realidad, la docencia, cuya evaluación también fue considerada en el mismo Real Decreto 1086/1989, no obtuvo la misma consideración, ya que el proceso evaluador de la actividad docente se hacía recaer directamente en las distintas universidades y no en una agencia nacional como era el caso de la actividad investigadora. La actividad docente se evaluaría en quinquenios que las universidades han concedido, por razones obvias, de forma inmediata. Así la docencia fue perdiendo progresivamente influencia en la formación de los currícula de los profesores, de tal forma que en la actualidad cada vez participan en menor medida a la consolidación del prestigio académico de los profesores universitarios.

La culminación de este proceso de pérdida de interés del profesorado universitario por las tareas docentes frente a las investigadoras, se incrementó aún más al instaurarse el sistema de acreditación nacional previa para el acceso a los cuerpos de Titulares y Catedráticos universitarios. Según se estableció en los procedimientos, a la hora de obtener una calificación positiva, las tareas investigadoras siempre se valoran por encima de las docentes, y en el caso de las cátedras, la valoración de la docencia, proporcionalmente es mucho menor que en el caso de las titularidades (ANECA, 2012). Esta realidad pone en evidencia, pues, la consideración de la enseñanza universitaria como una tarea secundaria.

La consolidación definitiva a este proceso de pérdida de interés por el magisterio en las aulas, se produjo recientemente, hace apenas tres cursos, cuando se asimiló la posesión de un determinado número de sexenios de investigación con la reducción importante de horas de clase del profesorado; probablemente esta situación tuviera otros fines, pero la traducción e interpretación de este hecho ha sido incuestionable: los profesores de prestigio investigan, mientras que la docencia se reserva para aquellos profesores que no consiguen hacerse con los tan ansiados sexenios: culmina el proceso de entendimiento de la docencia como tarea secundaria en el quehacer universitario.

Sin embargo la docencia está en el origen mismo de la creación de las universidades; incluso hoy nuestros alumnos acuden a las aulas a “aprender” unos conocimientos que les permitirá en un futuro más o menos próximo, desarrollar una profesión. Sin duda este hecho es crucial, pues

del aprendizaje obtenido dependerá el desarrollo de habilidades, formas de hacer y actuar que ayudaran al éxito profesional. Si por un momento nos imaginamos a las universidades sólo como centros de investigación, probablemente el número de alumnos disminuiría de tal modo, que incluso obligaría al cierre de muchas de estas instituciones. Naturalmente se trata de una suposición; pero ya en 2004 se comprobó que el nº de alumnos en los másteres universitarios descendía progresivamente (Valenzuela, 2004) en las universidades españolas.

Por todo ello nos encontramos frente a una importante paradoja: la docencia se valora cada vez menos en la carrera docente y curricular de los profesores universitarios y es un quehacer que no aporta prestigio ni brillantez a los currícula; pero es absolutamente necesario para la supervivencia de la Institución, tanto, que sin ella no se entendería el quehacer universitario. Pero no nos engañemos: la docencia universitaria atraviesa por una profunda crisis que se materializa en la pérdida de prestigio ya señalada. Es una tarea urgente repensar la docencia universitaria teniendo presente las coordenadas que la definen en los momentos actuales.

LA TRANSMISIÓN DE SABERES EN LA ERA TECNOLÓGICA. ¿ENSEÑAR QUÉ?

Existe una interesante afirmación que señala la necesidad de *estudiar bien, da igual lo que se estudie* pues se puede llegar a ser geógrafo –por ejemplo– y luego reciclarse. Este axioma, cuando menos discutible, nos lleva a la reflexión sobre la función y los contenidos a desarrollar por la docencia universitaria en los momentos actuales.

Sin duda la implantación del Plan Bolonia y el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha significado un punto de inflexión en la trayectoria docente de las universidades europeas. Como consecuencia de los cambios legales y normativos producidos en los últimos años, se viene fomentando una labor de reflexión y renovación en torno a la actividad docente en dichas instituciones. Desde luego esta realidad supone al menos un cambio en cuanto a la postura mantenida hasta ahora, ya que señala el inicio de un profundo movimiento de reforma en la docencia universitaria que implica una mayor consideración de la actividad docente. En este sentido se observa una voluntad decidida de alejarse de los sistemas docentes basados en la clase magistral, para reivindicar otros métodos alternativos basados en la tutorización y seguimiento del alumno (Aneca, 2004; Tulla, 2010; Esparcia y Sánchez, 2012).

Por todo ello estamos frente a una paradoja: en el sistema docente de educación superior, al menos en el español, se valora cada vez menos la docencia universitaria en el proceso de valoración de los currícula de los profesores universitarios, y al mismo tiempo se reconoce que es necesario fomentar la innovación docente; importante contradicción interna, pues; se demuestra así un desajuste que nos indica que en efecto, algo debe modificarse con cierta urgencia.

En otro orden de cosas ha de considerarse también la situación económica actual. La profunda crisis económica que ha sufrido toda Europa en los últimos años, ha puesto de manifiesto la importancia de responder con todos los recursos posibles al reto del desempleo, principalmente juvenil. La educación superior no debe permanecer ajena a ello, y necesariamente habrá de responder a este desafío mejorando la formación en competencias necesarias para aumentar la competitividad e innovación del tejido empresarial y productivo. Esta enseñanza “aplicada” permitirá a los jóvenes licenciados mejorar sus habilidades lo que facilitará participar activamente en la sociedad, conseguir mayores niveles de desarrollo, y aminorar los riesgos de marginalidad y pobreza de la sociedad europea (DG Education and Culture, 2014).

Pero este hecho, el desempleo y la necesidad de enseñar para incorporar a los egresados a un mercado de trabajo cada vez más cambiante y competitivo, se enmarca además en un tiempo nuevo al que venimos denominando “la era tecnológica”. Las transformaciones producidas por la irrupción en la sociedad de las nuevas tecnologías son de tal magnitud, que sin duda está produciendo una revolución solo comparable por sus efectos a la primera revolución industrial. Caminamos hacia la consolidación de la sociedad del conocimiento.

Pues bien, teniendo presente estas coordenadas que condicionan la actual coyuntura, y si nos centramos únicamente en el servicio que secularmente vienen prestando las universidades a la sociedad, es de todo punto obligado reconocer que la enseñanza universitaria, entendida únicamente como la transmisión de saberes y conocimientos, resulta una tarea claramente desfasada en los momentos actuales. Es necesario abrir un debate serio y riguroso en torno a la función docente de la universidad y su papel en la construcción de la sociedad del conocimiento.

En efecto, la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas al conocimiento proporcionan el manejo de una cantidad de información de tal magnitud, que resultaría imposible abarcar por métodos tradicionales; y todo ello casi de forma instantánea, de manera que determinadas

herramientas, como el Google Earth o la Wikipedia, por poner ejemplos muy conocidos universalmente, han transformado de forma radical el proceso de obtención de datos, imágenes, y conocimientos. Con sus luces y sus sombras, con sus defensores y detractores, estas nuevas herramientas por sí solas, obligan a repensar el papel que ha de desempeñar la docencia en las universidades.

Para empezar el protagonismo de los actores ha cambiado. Frente al paradigma tradicional, en el cual el profesor era el principal elemento de la transmisión docente, se nos afirma, y ello viene corroborado por la experiencia, que solo se logrará un aprendizaje eficaz cuando sea el propio estudiante el que asuma la responsabilidad en la organización, estructuración y desarrollo de sus trabajos académicos (De Miguel, 2006). Entonces ha de repensarse las funciones que ha de desempeñar el profesor. La idea del docente como gestor del conocimiento, frente a la de mero transmisor de saberes, cada vez toma más fuerza. La docencia necesita de una profunda renovación frente a los informes clásicos de transmisión del conocimiento. En efecto, con la proliferación de los cursos y enseñanza on-line se ha comprobado que la tutorización por parte del profesor es imprescindible. Creo que quienes anunciaban el fin de la existencia de los docentes, no han sido capaces de entender en toda su complejidad este nuevo proceso de aprendizaje.

Ahora bien, si los contenidos podemos obtenerlos fácilmente con tan solo teclear una dirección electrónica, ¿a qué se reduce la docencia?... ¿Cuáles deberían ser los nuevos objetivos docentes?

Como ya se señaló anteriormente, las funciones a desarrollar por los profesores en este proceso de transformación docente promovido por la implantación del EEES implican no solo la transmisión de saberes, sino también los trabajos de tutorización y seguimiento. Puede decirse que algo hemos avanzado, pero ello no deja de ser una acción revisionista de los métodos docentes. La pregunta sobre qué enseñar sigue abierta, y a esta cuestión le vamos a dedicar los párrafos que siguen.

Teniendo presente las circunstancias y condicionantes antes señalados, la docencia ha de entenderse no solo como una acumulación de información que se adquiere mayoritariamente durante los años de permanencia en las escuelas y universidades superiores sino también y sobre todo, como un proceso de aprendizaje continuo que permita la flexibilidad necesaria para la adaptación de los conocimientos y habilidades a fin de poder transformarse y adaptarse a un mercado de trabajo en constante evolución y cambio; este hecho además logrará la posibilidad de inserción de los individuos en el complejo entorno cultural y social que caracteriza a las actuales sociedades

desarrolladas. Esto significa que probablemente hay que desterrar la idea de que el aprendizaje se realiza única y exclusivamente durante algunos años –los académicos–. El avance de la sociedad del conocimiento va a suponer una nueva actitud de reciclaje intelectual que probablemente se extienda a lo largo de toda nuestra existencia. Este hecho puede comprobarse ya en cierto modo, pues determinadas generaciones hemos tenido que enfrentarnos, y cada vez con mayor intensidad, al uso de los ordenadores, de los teléfonos inteligentes, y en lo que respecta a la docencia, a las aulas de informática y demás materiales de consulta on-line.

En este mismo orden de cuestiones, será necesario desarrollar un aprendizaje transformador mediante el fomento de la capacidad crítica en los discentes. Esta actitud de revisionismo permanente es imprescindible sobre todo para cuestionar e interpretar la gran cantidad de información circulante. Es necesario insistir en la idea de la duda/comprobación, de la búsqueda de metodologías eficaces, de la necesidad de interrelacionar factores y mecanismos que den lugar a los procesos: todo ello conducirá al autoaprendizaje. De esta manera, las posibilidades de credibilidad en la veracidad de los conocimientos se incrementará considerablemente, al tiempo que se genera una mayor vinculación con la realidad cognoscitiva. Hay que insistir en la necesidad de desterrar tópicos, evitar las manipulaciones científicas, valorar la originalidad y la innovación en los planteamientos.

De la misma manera, resulta imprescindible mostrar las ventajas del trabajo en equipo. Los rendimientos obtenidos en concurrencia multiplican la eficacia en los resultados y ayudan a economizar esfuerzos. Digamos que los trabajos en equipo desarrollan las sinergias de los conocimientos. Junto a ello la pertenencia a redes y foros científicos será otra de las actitudes que ayuden a ampliar horizontes y a ensanchar el mundo de las ideas. Así, en definitiva se aprenderá a plantear cuestiones originales y novedosas, que en realidad se traduce en el fomento de la investigación, de los procesos de innovación científica que serán los únicos que harán progresar las disciplinas. En definitiva, será necesario conseguir continuos movimientos de inquietud (Medawar, 2011).

Por último, la docencia universitaria debe propiciar sobre todo una formación integral y comprometida para los alumnos (Segrelles, 2001). Quizás sea esta realidad la más inmediata y la más urgente. Es necesario transmitir al alumnado la necesidad de comprometerse ante la realidad económica, social y cultural de nuestro entorno. Ello significa insistir en la importancia del desarrollo de las capacidades personales encaminadas a la participación en la construcción de la colectividad.

Pero transformar esencialmente este proceso de aprendizaje implica necesariamente un profundo cambio en la mentalidad de los profesores que les permita entender que hay que enseñar metodologías, valores, formas de gestionar los conocimientos mediante procesos de formación continua. Es necesario inculcar al alumno otro tipo de valores en consonancia con lo que debe ser la Universidad: el foro donde se proporciona una sólida formación teórica, humanista, social, universalista e integral. Pero además, donde se fomenten las nuevas actitudes que darán lugar a nuevas formas de enfrentarse al reto del crecimiento intelectual continuo; y desde luego, la enseñanza superior debe ir en consonancia con el mercado de trabajo; ello es obvio y nadie lo discute, mas al contrario; pero creo que sería un error importante confundir exclusivamente a la Universidad con una mera oficina de empleo.

En definitiva, la evolución de las enseñanzas universitaria ha de superar la encrucijada actual en la que se encuentra, basada en la transmisión de saberes y erudición mediante la instrumentación de la clase magistral, para dar paso a otra que, además de lo anteriormente señalado, se ponga el acento en la formación integral: formación de metodologías, de actitudes, y de valores para una universidad actual y de vanguardia.

LA GEOGRAFÍA ANTE UNA ENSEÑANZA INTEGRAL Y COMPROMETIDA

Existe un consenso generalizado en reconocer que la evolución conceptual y metodológica de la Geografía en la segunda mitad del S.XX ha sido importante y llamativa; de una geografía descriptiva y memorística, hemos pasado a otra caracterizada esencialmente por su marcado acento aplicado.

Pero también es necesario admitir que la Geografía periódicamente sufre profundas crisis de identidad que le obligan a reformular objetivos, temas de desarrollo, métodos y enfoques. La bibliografía sobre la evolución epistemológica de nuestra disciplina durante la segunda mitad de S.XX ha sido abundante y rigurosa (Capel, 1981; Estébanez, 1984; García Ramón, 1985; García Ballesteros, 1986; Bosque, 1982; Ortega, 2000), por citar solo algunas de las aportaciones mas importantes en el ámbito de la Geografía española.

Toda esta literatura científica sin duda ha contribuido a repensar nuestro quehacer como geógrafos; pero a pesar de ello, algunos autores afirman que la Geografía, aún hoy, se presenta como una disciplina que no muestra

unanimidad en lo que concierne a su naturaleza científica, a su propia existencia como materia unitaria, a las metodologías que requiere para su desarrollo, y a la delimitación de su campo de conocimiento (Ortega, 2000). Es decir la Geografía se define en la actualidad por una marcada indeterminación.

Prueba de ello es que sigue sometida a importantes vaivenes con periódicos replanteamientos en torno a su validez como disciplina científica, al tiempo que se cuestiona el lugar que ocupa en el universo de las ciencias contemporáneas. Lo cierto y verdad es que el desprestigio social de nuestra disciplina va en aumento. Ante esta realidad resulta ineludible cuestionarse cual es la responsabilidad que tenemos los profesores de Geografía de las universidades españolas a la hora de restablecer el prestigio perdido y regenerar la docencia de la Geografía en la Universidad.

Desde luego puede afirmarse que nuestra disciplina aborda temas que pueden considerarse como alguno de los problemas más acuciantes y de mayor relevancia del mundo actual: Los temas medioambientales, la desigualdad social, el crecimiento y cambio demográfico, los grandes movimientos migratorios de naturaleza intercontinental, el crecimiento de las ciudades y su planeamiento, etc. nos hacen pensar que nuestra ciencia puede contribuir a la solución de los grandes conflictos planteados en nuestro planeta, y si descendemos de escala, las geografías personales pueden ayudar a entender nuestros universos locales. Este hecho por si solo debería contribuir a restaurar y revalorizar a la Geografía actual. Pero como muy bien se ha afirmado, la relevancia o irrelevancia de la geografía en nuestra sociedad no depende de lo que digan los geógrafos, sino de la imagen que el conjunto de la sociedad se haga de ella (Ortega, 2000).

Quizás la última mirada introspectiva se ha producido con motivo de la implantación del EEES y consiguientemente de los grados. En el año 2004 vio la luz el libro Blanco para el diseño de los Grados en Geografía (Aneca, 2004) y en él se detallaron, entre otras cuestiones, las competencias que deberían poseer nuestros alumnos al finalizar los grados. Se hablaba de diversos tipos de competencias, a saber: disciplinares, profesionales, académicas, transversales, etc. (Tulla, 20012; Esparcia, 2012; Zuñiga y Pueyo, 2014). Cada una de estas competencias se completaba con una serie de contenidos o descriptores que han supuesto un catálogo interesante acerca de las herramientas de trabajo que un geógrafo debe dominar en los momentos actuales. El posicionamiento era claro: encontrar cuales son los nichos de empleo para los geógrafos, y cuáles son las competencias y herramientas que deben conocer para facilitar esta inserción en el mundo laboral.

Pasados unos años después de tales planteamientos, puede afirmarse que la situación no ha mejorado mucho. Si hubiera que opinar acerca de los beneficios obtenidos con la implantación de los grados en Geografía, el resultado sería mediocre. Bien es verdad, y ello constituye un importante adelanto, que se ha producido avance considerable en el dominio de determinadas herramientas –en especial los SIGS–; puede afirmarse en este sentido que nuestros alumnos se gradúan mejor preparados instrumentalmente que hace tan solo unos años; pero salvo este hecho, no parece que el papel de Geografía haya mejorado sustancialmente en lo referente a su prestigio como disciplina, ni tampoco en su funcionalidad como ciencia transversal.

Por lo que se refiere al primero de los hechos, esto es, al prestigio de la disciplina, ha de reconocerse que se sustenta en la capacidad de la misma para resolver problemas de índole estratégica en el mundo contemporáneo. Como ya se afirmó anteriormente, la Geografía está bien situada en ese sentido, ya que la indagación en temas sociales es una de sus tareas preferentes. Ahora bien la dispersión en sus objetivos puede anular lo que en principio es una posición favorable.

La Geografía posee una tradición científica nada despreciable, y enseña nociones valiosas sobre fenómenos físicos y humanos que actúan de forma interrelacionada y que atañen a el propio país y otros países; pone de relieve la dimensión espacial de los fenómenos, pero hemos de subrayar su carácter evolutivo. Es una materia en constante revisión, y lo que en principio puede aparecer como algo negativo, se manifiesta como una importante fortaleza: repensar su objetivo constantemente puede permitir una mejor adaptabilidad a la hora de delimitar su quehacer. La Geografía aplicada ha sido uno de los logros definitivos, y aunque en la actualidad se discuta su oportunidad, bien es verdad que debemos seguir formando en métodos cuantitativos aunque ahora se trabaje más la corriente historicista (Capel, 1998).

Quizás este hecho sirva para insistir en la necesidad de poseer un objetivo de conocimiento fuera de dudas. No podemos discutir “que enseñar” si no tenemos claro un objeto de conocimiento que se sustancie sin fisuras. Desde mi personal punto de vista ello se concreta, en los momentos actuales, en la llamada “construcción social del espacio, de los territorios y de los lugares”; esto implica trabajar a diversas escalas, incluidas también las llamadas geografía personales. Naturalmente ello no significa ningún tipo de posicionamiento ideológico, sino simplemente admitir que la resultante territorial se materializa a partir de la acción antrópica, bien sea bajo la forma de métodos de producción, bien desde los condicionamientos históricos, o bien desde la gobernanza.

Pero también habrá que repensar el papel de la Geografía como disciplina transversal, o como ciencia auxiliar, si se prefiere. En este sentido su tradicional papel de auxiliar de la historia, sin duda se mantiene; y junto a ello, esta capacidad para explicar e interpretar el espacio desde el punto de vista de lo social –insisto, no hablo ahora de tendencias ideológicas sino de construcciones debidas a la interacción de la sociedad y el medio– nos pueden presentar como disciplina transversal de amplio espectro. Pero para ello no podemos renegar de nuestra pertenencia al mundo de las humanidades.

Llegados a este punto, la pregunta sobre la validez de la Geografía como disciplina universitaria naturalmente es sin duda afirmativa. A partir de este momento, la discusión no solo ha de centrarse en la enumeración de las herramientas que debe dominar cualquiera de nuestros alumnos, sino también en que conocimientos han de transmitirse a fin de conseguir, en última instancia, los valores y actitudes que habrán de propiciar un uso responsable del espacio.

El valor formativo de la Geografía habrá de centrarse en la transmisión de su conciencia crítica, lo que implica no solo la toma de consideración de los principales problemas de índole socio-territorial, sino también realizar un buen diagnóstico y las alternativas que existen para ellos. Hemos de ser críticos, incluso con las teorías más avanzadas o supuestamente más progresistas.

Junto a ello, es importante transmitir la idea de “evolución”, de “sistema”, de “dinámica”; en este sentido hay quien propone al geógrafo como analista de sistemas espaciales, con todo su contenido territorial y ambiental . Esta idea resulta muy atractiva, a mi modo de ver. Para ello se debe tener conocimiento y comprensión de los fenómenos físicos, económicos y sociales que interactúan y dan lugar a la materialización de los territorios.

En este mismo sentido, y a la hora de enseñar a proyectar mejores formas de usar y organizar el espacio geográfico, habría que dedicar más atención a las utopías creativas y positivas que supongan propuestas imaginativas sobre la organización social del futuro (Capel, 1998). Solo así la geografía aparecerá como una materia útil y necesaria para las construcciones sociales o territoriales venideras.

En definitiva, podíamos seguir insistiendo en la necesidad de transmitir actitudes y valores no solo conocimientos. Quizás en este sentido ya se ha afirmado necesidad de alcanzar una enseñanza comprometida (Segrelles, 2001) en el progreso; Pero en este sentido necesitamos pensar más en la

ética. Probablemente uno de los principales problemas del mundo actual consiste en la necesidad de elaborar, de forma urgente, una ética social consensuada (Capel, 1998). Al menos es lo que se deduce de las actuales circunstancias en nuestro país.

A estas alturas nadie discute que una de nuestras principales obligaciones como profesores de geografía será adecuar la formación de los alumnos a las demandas actuales del mercado de trabajo. Ya se ha afirmado que esta divergencia entre formación y mercado de trabajo es uno de las principales carencias de nuestro sistema de educación superior, ello no ha de olvidarse. Pero ya que observamos e interpretamos los procesos que definen y se materializan en los distintos territorios, nuestra docencia ha de ir más allá; además de enseñar instrumentos de desarrollo profesional, ha de servir para elaborar paradigmas que de forma responsable permitan construcciones de estructuras espaciales futuras. Las actitudes éticas están en la base y son imprescindibles para estas tareas.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo ha quedado puesto de manifiesto que la docencia universitaria no termina de superar los condicionantes actuales que la presentan como una tarea secundaria en el panorama universitario español; y ello a pesar de los esfuerzos realizados con motivo de la implantación de EEES y los grados en Geografía.

Probablemente ello suceda debido a la escasa adecuación de los principios docentes a las exigencias del momento; quizás se ha discutido mucho sobre metodologías, competencias e instrumentos docentes, pero poco sobre la el papel de la universidad como institución superior, uno de cuyos objetivos seculares es la transmisión de saberes. Ante esta realidad, y desde mi reflexión personal debería de insistirse en los siguientes hechos:

- 1.- Es necesario recuperar el prestigio perdido por la docencia universitaria en general y de la Geografía en particular. Para ello, las propias universidades y las agencias de evaluación deben colaborar para volver a prestigiar la docencia dentro de la formación de los currícula de los profesores. Solo así se volverá a equilibrar el papel universitario que representan la docencia y la investigación.

- 2.- Necesitamos docentes que sepan adaptarse a los importantes cambios que se están sucediendo en la educación superior; por ello será

necesario seguir insistiendo en la formación continua para la docencia de los profesores universitarios, tarea casi olvidada durante algunos años.

3.- Los propios docentes deberíamos impulsar una disciplina –la Geografía– que fomente la cooperación y la solidaridad por encima de los métodos e instrumentos de análisis, en lugar de la fragmentación, la confrontación y el aislamiento; solo así podremos progresar de forma continua.

4.- La revalorización y la expansión de la Geografía, y su rehabilitación institucional y académica, se sustenta en la utilidad de los resultados de sus investigaciones por parte de Estado, de las empresas, de la sociedad y de los individuos; resultados que deben ser eficaces para procurar el progreso y la innovación social.

En definitiva frente a la cuestión de “que enseñar” hay que reivindicar el “cómo”, en especial el “cómo organizar” la información circulante, de forma que permita construir un todo explicativo coherente que conlleve la solución de las incógnitas planteadas.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2004). *Libro Blanco para el diseño del Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Madrid, Aneca.

ANECA (2012). Informe sobre el estado de evaluación externa de la calidad en las Universidades españolas. En <www.aneca.es>.

BOSQUE MAUREL, J. (1992). *Geografía y geógrafos en la España contemporánea*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.

CAPEL, H. (1998). Una geografía para el S.XXI. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 19.

CAPEL, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova, Barcelona.

DELGADO PEÑA, J.J. (2014). Perfiles profesionales, competencias y virtualidad para una didáctica de la Geografía Universitaria. En <<http://www.age-didacticadelageografia.es>>.

DG Education and Culture. 2014. *Erasmus+. Programme Guide*. Version 1 (2015). Bruselas: European Commission. En <<http://www.brussels.info/institutions/>>.

ESPARCIA, J. y SANCHEZ, D. (2012). De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implantación de los Grados de Geografía en las Universidades Españolas. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 58.

ESTÉBANEZ, J. (1984). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Cincel, Madrid.

GARCÍA BALLESTEROS, A. (1986). *Teoría y práctica de la Geografía*. Alhambra universidad, Barcelona.

GARCÍA RAMÓN, M.D. (1985). *Teoría y método en la Geografía Humana anglosajona*. Ariel, Barcelona.

MEDAWAR, P.B. (2011). *Consejos a un joven científico*. Crítica, Barcelona.

ORTEGA, VALCARCEL, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía*. Ariel, Barcelona.

SEGRELLES, J.A. (2001). Hacia una enseñanza comprometida y social de la Geografía en la Universidad. *Terra libre*, vol. 17.

TULLA (2010). Los nuevos planes de estudio de los títulos de grado en Geografía adaptados al modelo del espacio Europeo de Educación Superior. En *Estudios Geográficos*, vol. 71 nº 268.

VV.AA. (2004). *La Geografía Española ante los retos de la sociedad actual*. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional. Comité español de la UGI; AGE, Madrid.

ZUÑIGA, A y PUEYO, A. (2014). Innovaciones didácticas y metodologías para la enseñanza de la geografía universitaria. <<http://ifc.dpz.es>>.