

Enseñanza universitaria y docencia de la geografía en la España actual

Higher education and teaching of Geography in Spain today

Almoguera Sallent, P.

Universidad de Sevilla (España)

Almoguera Sallent, P.

Universidad de Sevilla (España)

Resumen

El presente trabajo trata de ser, en líneas generales, una reflexión desde la perspectiva que proporciona una dilatada carrera docente e investigadora, acerca de la enseñanza en la universidad española. Esta reflexión se centra en concreto, sobre las tareas docentes y de transmisión de conocimientos para su aplicabilidad en los análisis territoriales, hechos que definen básicamente el quehacer de la geografía en los momentos actuales. Se trata, en cierto modo de una revisión de naturaleza introspectiva, aunque basada en la experiencia que proporciona más de treinta años de docencia de la geografía en la universidad española.

Para ello se alerta acerca de un posible

Abstract

The present work tries is a reflection about the teaching activity in the Spanish university from the author's perspective provided from a long educational and research career. This dissertation focuses on the teaching tasks and knowledge transmission in relation to its applicability in territorial analyzes. This scope define the basic task of Geography at present. Somehow it is an introspective nature review though based on the experience that provides more than thirty years of teaching geography in the Spanish university.

In order to do so, warning is made about the possible abandonment of teaching as the main task towards a better and

abandono de la docencia como tarea principal frente a otras mejor y más cualitativamente consideradas, como es la investigación científica. Aceptado el hecho, la autora se interroga sobre qué enseñar en la era tecnológica, y más en concreto cual puede y debe ser el futuro papel de la geografía como disciplina transversal en el universo del conocimiento científico. Las conclusiones nos indican que es necesario, en primer lugar reformar el pensamiento de los docentes para, a continuación, enunciar una serie de recomendaciones al objeto de recualificar la docencia de la geografía de manera que pueda situarse nuevamente en un lugar de vanguardia dentro el panorama científico general.

more qualitatively considered activities such as scientific research. Accepted this fact, the author asks herself about the geographical teaching contents in the present technological age, and more specifically what can and should be the future role of geography as a transversal discipline in the universe of scientific knowledge. The conclusions indicate that it is necessary, first of all, to reform teachers' thinking and then to enunciate a series of recommendations in order to re-qualify the teaching of geography in such a way that it can be place once again at the forefront of the general scientist panorama.

Palabras clave: didáctica geográfica, docencia universitaria, Innovación docente, pensamiento geográfico, universidad española.

Key words: university teaching, didactics of geography, teaching innovation, Spanish university.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo visualizar y dar mayor difusión a las reflexiones realizadas en anteriores aportaciones en torno a la enseñanza de la geografía en las aulas universitarias españolas. En realidad, pretende dar a conocer, según los actuales criterios para la evaluación de las publicaciones científicas, dichas reflexiones pues de lo contrario, el trabajo sería a casi todos los efectos, nulo. A lo largo del texto se abordará, aunque de forma indirecta, cuestiones referidas a este hecho. Del mismo modo he intentado revisar y ampliar el texto incorporando nuevas aportaciones, al tiempo que se ha actualizado con el tratamiento de problemas tangenciales que se abordaran desde diferentes puntos de vista.

Dada mi larga trayectoria como profesora universitaria, así como la importancia que la docencia ha significado y significa en la institución universitaria, he considerado oportuno realizar una reflexión en torno a la enseñanza de la Geografía en la Universidad española, pues 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, puede afirmarse sin temor a equivocarse que la enseñanza universitaria se encuentra en una marcada fase de indeterminación, cuando no de profunda crisis, por lo que su contribución al progreso general del conocimiento viene siendo cuestionada desde diversos foros intelectuales. La aparición de determinadas escuelas de negocios así como plataformas de investigación y discusión desarrolladas

al margen de las universidades –*think tank*–, junto a foros de distinta naturaleza pero centrados en torno a la revisión de la innovación científica, hacen que sea necesaria una aproximación a la revisión de la validez del modelo docente tal y como lo conocemos en los momentos actuales.

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 aumentar su indeterminación en objetivos y método. Bien es verdad que ha sido precisamente durante estos últimos años cuando el número de cátedras universitarias en el campo de la Geografía se ha multiplicado, al igual que se ha incrementado notablemente la producción científica, y el número de geógrafos en general. Así pues cuantitativamente puede afirmarse que la geografía se encuentra en una fase claramente expansiva; y al mismo tiempo, creo, ha avanzado considerablemente en sus planteamientos, dibujando un panorama conceptual muy interesante en lo que se refiere a su aportación al avance general de conocimiento. Pero frente a esta realidad, paradójicamente la geografía en los momentos actuales ha perdido gran parte de su prestigio social, y no goza del reconocimiento que debiera (Segrelles, 2001:18), tanto es así que, como denunció Capel en su momento, la geografía ha desaparecido como especialidad de alguna de las universidades más prestigiosas del planeta (Capel, 1998:5); probablemente son diversos los motivos que explican estos hechos, y desde luego está claro que, al menos en nuestro país, no ha sabido poner en valor los logros alcanzados, que sin duda han sido importantes. Ante esta realidad, en vez de negar evidencias, creo, se impone una honesta reflexión en torno a las causas que influyen en este proceso, así como a las consecuencias del mismo que afectaran sin duda al futuro del devenir de la geografía en nuestras universidades.

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 respecto¹ mi interés radica en razonar, en la medida de lo posible, acerca de la docencia de la geografía en la universidad española, teniendo presente los condicionantes que rodean a dicha institución en los momentos actuales, así como el papel que debe desempeñar en la formación universitaria de los futuros geógrafos.

Metodología

Al tratarse de un trabajo de reflexión crítica sobre la encrucijada en la que actualmente se encuentra la docencia en la universidad española, el método de trabajo ha consistido básicamente en un análisis introspectivo en torno a las circunstancias que rodean y condicionan la labor docente del profesorado universitario, teniendo siempre como

¹ 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 analizaron distintos temas referentes a la situación de la geografía española del momento.

Del mismo modo, en la revista *Didáctica Geográfica*, editada por el grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, pueden consultarse un buen número de aportaciones sobre diferentes aspectos sectoriales de la docencia de la Geografía en los diferentes niveles educativos. Vid. <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica>.

referente la experiencia propia. Es evidente que el marco reflexivo viene condicionado por las circunstancias que matizan y definen la concepción que cada uno tiene de la labor del profesor como elemento clave en la transmisión de conocimientos.

El objetivo básico del trabajo ha consistido, pues, en la elaboración de un discurso razonado que pretende señalar las disfuncionalidades que de forma progresiva vienen incidiendo en la pérdida de eficacia y prestigio de las tareas docentes en la educación superior en los momentos actuales, teniendo como referente el caso práctico de la geografía. En este sentido se ha tratado de elaborar una contribución que ayude a resolver, en la medida de lo posible, la encrucijada en la que se encuentran las tareas docentes en la universidad española en el ámbito de la geografía, y que anime a seguir trabajando teniendo siempre como horizonte el conjunto de reformas que creo necesita la docencia en la institución universitaria en los momentos actuales.

Para ello se han seleccionado las aportaciones que por su interés han sido relevantes a la hora de construir el razonamiento crítico. De igual modo se ha tenido presente la literatura oficial y los informes técnicos existente al respecto. Las lecturas contrastadas y los análisis comparados han sido imprescindibles para desarrollar el discurso lógico. En este sentido tanto los informes oficiales de los organismos competentes, al igual que la bibliografía temática, han sido los referentes próximos y principales recursos e instrumentos para la realización del presente trabajo.

Por último se han establecido unas conclusiones deducidas del trabajo desarrollado. Se podrá estar de acuerdo o no con ellas, pero es evidente que teniendo presente lo razonado a lo largo del discurso, la resolución es obvia: hemos de intervenir de forma decidida para que la actividad docente en la universidad vuelva a recuperar el prestigio perdido, al menos en determinadas áreas de conocimiento, y se dibuje como una tarea innovadora capaz de contribuir de manera clara al avance del conocimiento, así como a la solución de los problemas que la sociedad tiene planteado en los momentos actuales.

El profesor universitario y el prestigio académico: la enseñanza universitaria como tarea secundaria

Hasta hace bien poco las universidades españolas reclamaban a sus académicos dos quehaceres 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 sí 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 el magisterio universitario 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 el desarrollo de su futura profesión; al mismo tiempo implicaba despertar vocaciones e introducir a los alumnos en la difícil tarea científica. Es decir, en las aulas universitarias no solo se aprendían conocimientos, sino también y al mismo tiempo se enseñaba cómo enfrentarse con vocación y cierto entusiasmo a los procesos de investigación científica. Así, se insistía en la necesidad de desarrollar una imprescindible

capacidad crítica; se aconsejaba cómo acertar en la elección de las metodologías más adecuadas; cómo enfrentarse a estrategias para la búsqueda de información; cómo desarrollar y expresar razonamientos lógicos, etc.; en definitiva, cómo llegar a ser un “hombre/mujer 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. Este binomio en equilibrio ha sufrido importantes alteraciones en los últimos años y en efecto puede afirmarse que si realizamos una mirada retrospectiva en relación a dos décadas, la concepción del profesor universitario y su valoración social ha cambiado considerablemente. Varios son los factores que han contribuido a ello: sueldos, promoción e incentivación, clima laboral, estructuras de poder y como no, los sistemas de valoración del profesorado.

Junto a ello y al mismo tiempo, 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 “banal” 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 consolidando en las universidades españolas desde hace ya algunas décadas. En el año 1989 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.²

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 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.

² 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

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, 2012:87). 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 en el número de créditos docentes 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 español. Es más, hay quien se pregunta si es posible que este sistema de cómputo observado en los procesos de acreditación, esté creando una cohorte de profesorado excesivamente focalizado a la publicación de artículos de investigación que a la larga acabe empobreciendo la calidad de la docencia universitaria (García-Ayllón *et al.*, 2014:57).

Sin embargo no ha de olvidarse que la docencia está en el origen mismo de la creación de las universidades y constituyen su esencia más sustancial; 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 solo 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, atención, nada es imposible; ya en 2004 se comprobó que el número de alumnos en los másteres universitarios descendía progresivamente (Valenzuela, 2004:99) en las universidades españolas, aunque en este hecho es algo más complejo y necesitaría argumentaciones que apuntan a causas diversas.

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 pendientes de acreditación, y se manifiesta por ello como un quehacer que no aporta prestigio ni brillantez a los currícula, aunque es absolutamente necesario para la supervivencia de la institución, tanto, que sin ella no se entendería el quehacer universitario. Pero 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 en nuestro país.

Transmisión de conocimientos y tecnología. La duda acerca de qué enseñar

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 metodologías activas, esto es, la tutorización y seguimiento del alumno (Aneca, 2004:32; Tulla, 2010:325; Esparcia y Sánchez, 2012:216).

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

Junto a ello 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 innovación y competitividad 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, 2014:48).

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 maduración 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 contribuir, en la medida de lo posible, a establecer un debate bien fundamentado y riguroso en torno a la función docente de la universidad y su papel en el desarrollo 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 si 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, 2013:25). Así pues habrá de repensarse las funciones que ha de desempeñar el profesor. La idea del docente como orientador y estimulador del aprendizaje, 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, y no solo ello, sino que en el desarrollo de la enseñanza tutorizada se basa el éxito de algunas de las universidades más prestigiosas del mundo. 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 revisionistas 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 incrementarán considerablemente, al tiempo que se va a generar una mayor vinculación con la realidad cognoscitiva. Hay que insistir en la necesidad de desterrar tópicos, evitar las manipulaciones científicas, denunciar los plagios, 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 grupos 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, 2011:34).

Por último, la docencia universitaria debe propiciar sobre todo una formación integral y comprometida para los alumnos (Segrelles, 2001:4). 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, medioambiental 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 (UGI, 2007:2).

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, las enseñanzas universitarias han de superar la encrucijada actual en la que se encuentran, basada en la transmisión de saberes y erudición mediante la instrumentación de la clase magistral, para dar paso a metodologías docentes activas que, además de lo anteriormente señalado, pongan el acento en la formación integral: formación de metodologías, de actitudes, y de valores para una Universidad actual y de vanguardia.

Universidad, excelencia, y pensamiento geográfico

Partiendo de la idea de que las universidades han de ser, ante todo, centros de excelencia e innovación en todas las ramas del saber, resulta evidente que habrá que optar, de forma prioritaria, por la formación integral de los futuros ciudadanos, pertenezcan o no las futuras élites o clases dirigentes. Es decir, la transmisión de técnicas y conocimientos no es tarea suficiente, sino que, como ya se ha subrayado con anterioridad, ha de esforzarse por apostar por aquellos procesos de aprendizaje que propicien la aparición de ideas y principios renovadores y que sepan adelantarse a las futuras necesidades de una sociedad en permanente cambio tanto desde el punto de vista técnico como de los comportamientos sociales.

Por lo que se refiere a nuestro país, pero no solo, puede afirmarse, aunque alguien pueda escandalizarse, que en un pasado más o menos lejano, las aulas universitarias actuaron como plataformas para propiciar el cambio político (aunque no solo). Una rémora que aún perdura en algunos casos, sin tener en cuenta que la realidad en nuestro país es ya otra y que los parámetros en los que se encuadra la sociedad española han cambiado diametralmente en los últimos treinta años. Quizás habría que reflexionar en retomar la idea de la Universidad como factoría de formación integral donde se muestren pautas para vivir y convivir en una sociedad democrática y plural donde la búsqueda del bien común sea tarea de todos y cada uno de los ciudadanos, y no solo enseñar técnicas e instrumentos; pero para ello hay que tener la convicción, como bien afirma Morin, que la docencia, incluso la docencia universitaria, no es una profesión sino una misión (Morin, 2000:12).

Aceptado este hecho, la universidad debe intentar solucionar otras cuestiones que se enmarcan en su papel como centros de excelencia. Pero por aquello de la peculiaridad

de cada comunidad científica, quizás nosotros debamos reflexionar primordialmente sobre nuestra esfera de conocimiento, esto es, las Humanidades, y preguntarnos qué se entiende por excelencia en el ámbito universitario.

Sin duda las Humanidades son ahora más necesarias que nunca en el universo del conocimiento pues estamos atravesando fronteras y desafíos tecnológicos hasta ahora nunca imaginados. Las Humanidades deberán saber aportar respuestas a estos desafíos o al menos advertir de las posibles consecuencias de los conocimientos incontrolados. Para enfrentarse a ello es necesario desarrollar una cultura humanista, teniendo presente que esta realidad se manifiesta como un hecho transversal común a todas las disciplinas. La cultura humanista así entendida, alimenta la inteligencia general y ayuda a enfrentarse a los grandes interrogantes humanos. Del mismo modo estimula la reflexión sobre el saber, y favorece la integración de conocimientos. Las informaciones son parcelas del saber disperso, pero el conocimiento no es conocimiento si no es organizado.

Pero para hacer frente a estos retos, además, es necesaria una reforma del pensamiento que nos permita la plena inteligencia y unir culturas separadas, y en este ámbito de reflexión no hemos nunca de olvidar que la geografía se ha definido siempre como una disciplina de síntesis. El pensamiento geográfico así entendido sitúa a nuestra disciplina en una posición de vanguardia respecto de ciertos saberes. Así pues, por lo que se refiere a la geografía en particular, es necesario enseñar a desarrollar un nuevo espíritu científico a partir de una visión de planetariedad: Hay que enseñar a pensar geográficamente. Pensar geográficamente debe consistir en una manera de estar en el mundo abierto a todos.

Así pues, es necesario fomentar un nuevo espíritu científico a partir de esa visión de planetariedad: entender el pensamiento geográfico en el marco de una multidisciplinariedad o transdisciplinariedad, observando y conociéndolo todo como un sistema complejo que pueda romper y termine con dogmas reduccionistas. Así aparecerá una geografía de la producción del conocimiento, como las espaciotemporalidades configuran los procesos socionaturales, y a la vez son configurados por estos (Sheppard, 2015:1127).

En definitiva, la excelencia en geografía deberá fomentar esta nueva manera de entender el pensamiento geográfico y por tanto nuestra disciplina.

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 en España ha sido abundante y rigurosa (Capel, 1981; Bosque, 1992; Estébanez, 1984; García Ramón, 1985; García Ballesteros, 1986; Ortega,

2000), por citar solo algunas de las aportaciones más 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 presenta cierta indeterminación 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, 2000:553). 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, denunciado por diversos autores, entre ellos Ortega (Ortega, 2000:554), puede ir en aumento. Ante esta realidad resulta ineludible cuestionarse cuál 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 el balance también es satisfactorio, así, 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 haga de ella (Ortega, 2000:554).

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, 2004:10) y en él se realizó una extensa revisión de la programación y contenido de los estudios de Geografía en las principales universidades europeas de nuestro entorno; de igual forma se analizó la situación de la Geografía en las universidades españolas y se introdujo un interesante debate acerca de los contenidos que deberían poseer los futuros geógrafos, dando preferencia al carácter técnico que debería dar lugar al desarrollo de la profesión libre. En este sentido 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, 2010:330; Esparcia y Sánchez, 2012:409; Zuñiga y Pueyo, 2014:60). 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.

Transcurridos ya algunos 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 avance, que se ha producido una evolución 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.

Cuadro 1. Programación y competencias en Geografía.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	SISTÉMICAS
Capacidad de análisis y síntesis	Aprendizaje autónomo
Capacidad de organización y planificación	Adaptación a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	Creatividad
Conocimiento de una lengua extranjera	Liderazgo
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	Conocimiento de otras culturas y costumbres
Capacidad de gestión de la información	Iniciativa y espíritu emprendedor
Resolución de problemas	Motivación por la calidad
Toma de decisiones	
PERSONALES	OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES
Trabajo en equipo	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	Habilidades de investigación
Trabajo en un contexto internacional	Capacidad de comunicarse de manera efectiva con no expertos en el tema
Habilidades en las relaciones interpersonales	Sensibilidad a la diversidad
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Capacidad de trabajo individual
Razonamiento crítico	Diseño y gestión de proyectos
Compromiso ético	Responsabilidad
	Actitud sistemática de cuidado y precisión en el trabajo
	Capacidad de contar con los imprevistos

Cuadro 1, continúa en la página siguiente

Cuadro 1, continúa de la página anterior

COMPETENCIAS ESPECIFICAS	
DISCIPLINARES (SABER)	ACADÉMICAS
Historia y pensamiento de la disciplina geográfica Espacios geográficos regionales Geografía humana, económica y social Geografía física y medio ambiente Ordenación del territorio Métodos de información geográfica Metodología y trabajo de campo	Conocer, comprender e interpretar el territorio Interrelacionar el medio físico y ambiental con la esfera social y humana Combinar un enfoque generalista con un análisis especializado Interrelacionar los fenómenos a diferentes escalas territoriales Explicar la diversidad de lugares, regiones y localizaciones Comprender las relaciones espaciales Analizar e interpretar los paisajes Generar sensibilidad e interés por los temas territoriales y ambientales
PROFESIONALES (HACER SABER)	OTRAS COMPETENCIAS ESPECIFICAS
Utilizar la información geográfica como instrumento de interpretación del territorio Combinar las dimensiones temporal y espacial en la explicación de los procesos socioterritoriales Relacionar y sintetizar info. territorial transversal Realizar propuestas de gestión territorial Gestionar la localización de servicios y actividades Realizar diagnosis integradas de la acción pública Explicar los procesos de la actualidad mediática Expresar información cartográficamente Trabajo de campo y conocimiento directo del territorio Elaborar e interpretar información estadística	Ordenar y sintetizar información Exposición y transmisión de los conocimientos geográficos Entender los problemas de forma multidimensional Gestionar la complejidad Ofrecer explicaciones sencillas a problemas complejos Generar acuerdos en equipos interdisciplinarios Ofrecer nuevos usos a saberes tradicionales Capacidad de entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas

Fuente: ANECA, 2004

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, 1998:9).

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 territorio 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 de las Ciencias Sociales y, en definitiva, 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 qué conocimientos han de transmitirse a fin de conseguir, en última instancia, los valores y actitudes que habrán de propiciar un uso responsable del territorio.

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, 1998:12). 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, y no solo conocimientos. Quizás en este sentido ya se ha afirmado la necesidad de alcanzar una enseñanza comprometida (Segrelles, 2001:23) con el progreso; Pero en relación a ello, 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, 1998:18). 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:

- 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; obiedad que siempre se afirma, pero que no termina de abordarse con la aplicación de métodos empíricos aplicados para tal fin.
- Es necesario recuperar el prestigio académico 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.
- Los propios docentes deberíamos impulsar una disciplina, en nuestro caso la Geografía, que fomente la cooperación y la solidaridad académica 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.
- 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 las Administraciones, 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 “como”, 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.

Referencias bibliográficas

- 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*. (<http://www.aneca.es>). [Consulta: 21 de abril de 2015]
- Bosque Maurel, J. (1992). *Geografía y geógrafos en la España contemporánea*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Capel, H. (1998). Una geografía para el s. XXI. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 19.
- De Miguel González, R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, 14, 17-36.
- DG Education and Culture, 2014. *Erasmus+. Programme Guide*. Version1 (2015). Brussels: European Commission. En http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm. [Consulta: 26 de febrero de 2015].
- Esparcia, J. y Sánchez, 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*, 58, 405-427.
- Estébanez, J. (1984). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- García-Ayllón, S. y Tomás, A. (2014). La acreditación y promoción del profesorado en la universidad española: situación, tendencias y perspectivas de futuro. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 39-62. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5614>
- García Ballesteros, A. (1986). *Teoría y práctica de la Geografía*. Barcelona: Alhambra universidad.
- García Ramón, M.D. (1985). *Teoría y método en la Geografía Humana anglosajona*. Barcelona: Ariel.
- Medawar, P.B. (2011). *Consejos a un joven científico*. Barcelona: Crítica.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía*. Barcelona: Ariel.
- Segrelles, J.A. (2001). Hacia una enseñanza comprometida y social de la Geografía en la Universidad. *Terra libre, Associação dos Geógrafos Brasileiros*, 17, 63-78.
- Sheppard, E. (2015). Thinking geographically: globalizing capitalism and beyond. *Annals of the Association the American Geographer*, 105(6), 1113-1134. <https://doi.org/10.1080/00045608.2015.1064513>
- Tulla, A. (2010). Los nuevos planes de estudio de los títulos de grado en Geografía adaptados al modelo del espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios Geográficos*, vol. LXXI, 268, 319-338.

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; Madrid: AGE.

Zuñiga, A., Pueyo, A. (2014). Innovaciones didácticas y metodologías para la enseñanza de la geografía universitaria. <http://ifc.dpz.es>. [Consulta: 10 de noviembre de 2015]

Artículo concluido el 15 de abril de 2015

Almoguera, P. (2018). Enseñanza universitaria y docencia de la Geografía en la España actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 50-68

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.6072>

Pilar Almoguera Sallent

Universidad de Sevilla

Dpto. Geografía Humana

psallent@us.es

Pilar Almoguera Sallent es TU en Geografía Humana en la Universidad de Sevilla. Doctorada con premio extraordinario, su labor investigadora se resume en la publicación de un gran número de trabajos, tanto monografías como artículos científicos en revistas de alto impacto, y aportaciones a congresos nacionales e internacionales. Sus líneas básicas de investigación se centran en el Análisis Demográfico y Geografía de la Población, así como en planeamiento urbano y geografía urbana. De larga trayectoria científica (senior), Ha sido directora de un buen número de tesis doctorales, y es responsable e IP del grupo de investigación Geodemografía y sociedad. Análisis territoriales y urbanos (HUM-774). Dicho equipo ha trabajado y trabaja en proyectos de investigación I+D así como en proyectos de alcance internacional.

Representante en diversos comités científicos tanto nacionales como internacionales, en la actualidad realiza sus labores docentes en investigadoras en la Universidad de Sevilla.