

LA LECCION UNIVERSITARIA DE GEOGRAFIA

por
PEDRO PLANS

1. INTRODUCCION.

Hoy día, en ciertos sectores de los estamentos docente y discente de nuestro mundo universitario se percibe una tendencia a atribuir menos valor a lo que podríamos llamar lección clásica.

Tal tendencia, obedece en nuestro modo de ver, a una doble circunstancia :

a) *Por un lado, a una ley pendular.* Es innegable que en la enseñanza universitaria, junto a profesores de reconocida capacidad pedagógica, figuran algunos que carecen de aptitudes y vocación educadora. Son los que, curso tras curso, desempeñan un papel de meros expositores; los que se limitan, como quien cumple enojoso deber, a desarrollar verbalmente, sin originalidad y vigor, en tono monótono y cansino, un programa. Estos profesores faltos de vocación estimulan en sus alumnos la pasividad y el desinterés, con el natural desprestigio de la elevada función formadora. Ya se ve que aludimos a una tradición negativa que debiera desaparecer cuanto antes.

No cabe duda que la fama menos buena de la lección universitaria proviene de estos casos, ciertamente no muy numerosos, insistimos, de exposición seca y anodina. Procede, en una palabra, de la forma inadecuada que, en ocasiones, ha revestido, y reviste.

Esos profesores que olvidan el excitar la curiosidad del discípulo; que descuidan el ganar para la tarea educativa tanto el corazón como el intelecto del alumnado, contribuyen al menor prestigio de esta pieza clave de la acción pedagógica.

Vemos, pues, que tal corriente de opinión en torno a las lecciones clásicas puede tener —y de hecho, tiene— bastante de reacción; y la reacción suele ser poco objetiva. Es, con frecuencia, extralimitada. Porque hay quienes, incluso, desearían la supresión de este tipo de lecciones. Habida cuenta, por tanto, del origen en buena parte reactivo de esta postura, nos preguntamos ¿No habrá ido el péndulo demasiado lejos? ¿Lo habrán llevado algunos a extremos nocivos y faltos de fundamento real? No olvidemos que, en cualquier caso, para juzgar rectamente de la función educadora es preciso conocerla bien a fondo. La ignorancia jamás puede ser buena consejera, y en este sentido hay críticas que suenan a petulancia, a cerrado dogmatismo, a exceso de subjetivismo.

b) Pensamos, además, que esa actitud viene motivada por el ansia de una mayor participación; por la idea de que *debe fomentarse la actividad de los alumnos en las clases*. En esta línea, más mesurada, se hallan quienes desearían ver disminuido el número de sesiones teóricas por asignatura para dar un mayor margen a las actividades de índole práctica.

Al iniciar nuestra reflexión nos planteamos si los objetivos propios de una docencia universitaria sana, equilibrada, rectamente entendida, son alcanzables, en parte, a través de la lección, en su sentido más clásico. Y surgen diversos interrogantes ¿Qué aporta la lección para el logro de toda una gama amplia de finalidades educativas? ¿Habrá, tal vez, que utilizar junto a ella otras técnicas?

Ensayaremos dar alguna respuesta a las mencionadas cuestiones, siempre en el plano concreto de las enseñanzas geográficas propias de la Universidad.

2. QUE PUEDE ENTENDERSE POR LECCION DE GEOGRAFIA.

Hay algo que debemos aclarar enseguida: cuando hablamos de “lección” no nos referimos a la “lección magistral”, que puede tener —y en realidad tiene— connotaciones, resabios, de esa tradición negativa a la que hemos aludido. Nos referimos, más bien, a una clase, a una clase de Geografía, en la que se manejan los recursos de la tecnología educativa, es decir, a una lección orientada no con criterios caducos sino según métodos modernos; a aquella lección en la cual una exposición clara, orde-

nada y sistemática, viene apoyada en el uso constante de la pizarra, de mapas murales, láminas, diapositivas, etc.

Sin embargo, y por desgracia, en más de una ocasión encontramos aún hoy, clases de Geografía, a diferentes niveles de la docencia, donde no se oye más que una exposición desprovista por entero de garra, y en las que los alumnos tan sólo contemplan un busto-parlante que sobresale de la mesa profesoral y destaca sobre el fondo de inmaculada negrura del encerado. Ni mapas, ni dibujos, ni láminas, ni diapositivas. Ningún medio para visualizar los hechos que se explican. Sólo palabras y más palabras; frases articuladas, sin inflexiones en la dicción, con tono uniforme de voz.

En el plano personal, el hecho que comentamos tiene diversas motivaciones: en unos casos, simplemente la comodidad; en otros, el prurito de diferenciar la enseñanza universitaria de sistemas que se consideran propios del bachillerato; en algunos significa, además, pura ignorancia de lo que pueda ser pedagogía.

Y, siempre, en el fondo, prejuicios de poca monta que llevan a admitir como inamovibles ciertas situaciones de hecho. Es una falta de sabiduría para deslindar lo que debe permanecer, por ser inmutable, de lo que tiene que cambiar; es confundir los valores, estables, con los procedimientos, mudables.

3. OBJETIVOS DE LA LECCION.

Hay que preguntarse, ante todo, cuál es el verdadero valor de la clase de Geografía en el nivel universitario. El nudo del problema está en definir su verdadera función dentro de un programa didáctico de nuestra disciplina, es decir, un programa de enseñanzas geográficas que incluya no sólo la esfera de los conocimientos —el transvase de un mayor o menor número de nociones— y tienda a lograr, además, otros objetivos importantes para la formación del alumnado (1).

Tales objetivos, en nuestro modo de ver, serían los siguientes:

- a) La comprensión de esas nociones.
- b) Su aplicación a la realidad.

(1) Cfr. BLOOM, B. S., y otros: *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive and Affective Domains*. 196 págs., con figs. y cuadros. David McKay Company, Inc.—New York, 1956.

Existe una traducción en lengua castellana, en dos volúmenes: *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Tomo I. Ambito del Conocimiento. 234 Págs., con figs. y cuadros. Tomo II. Ambito de la afectividad. 234 Págs., con figs. y cuadros.—Versión española por Isaías Acarreta Arnedo. Edit. Marfil. Alcoy, 1972 y 1973.

- c) Los hábitos de observación, análisis y síntesis.
- d) El hábito de capacidad crítica.

Veamos en qué medida pueden cooperar las clases a conseguir los citados fines.

a) *La comprensión de nociones.*

Es indudable que las clases de un curso deben ofrecer a los alumnos un cuerpo de doctrina coherente que signifique para ellos una información más o menos amplia, pero siempre puesta al día; un material de trabajo y, en suma, de actividad.

He aquí, pues, una primera, y prácticamente insustituible, función de las lecciones. Ahora bien ¿En qué grado pueden facilitar la comprensión de esos conocimientos?

Es cierto que el profesor habla siempre apremiado por el tiempo. Viene obligado, además, a colocarse al nivel del alumno medio. Por todo ello, a veces, no podrá tener en cuenta las dificultades que plantean, a cada instante, todo cuanto hace o dice a quienes le ven y oyen. Pero vamos a pretender demostrar que las clases poseen, en sí mismas, y por sí mismas, una capacidad de cooperar a la recta comprensión de unos contenidos. Esas dificultades a que aludíamos son, esencialmente, de tres tipos:

—*Dificultades inherentes a la disciplina enseñada:*

La disciplina geográfica posee gran amplitud y extrema complejidad. Aparece a nivel de la docencia como un gran cuerpo interdisciplinar (2).

Toda instrucción geográfica deberá proponerse, en primer término, aclarar el original entramado de factores y elementos que subyace en cada uno de los fenómenos que se describan y expliquen. De ahí que la enseñanza universitaria de la Geografía resulte siempre tarea árdua, comprometida, y, a un tiempo, apasionante.

La Geografía, decíamos, es, ante todo, ciencia de relaciones. Pues bien; si esas relaciones no se ponen muy de manifiesto ante los alumnos,

(2) Acerca del carácter interdisciplinar de las enseñanzas geográficas, aunque con mayor aplicación a otros niveles de la docencia, hemos tratado en una reciente publicación:

PLANS, P.: *La Geografía en la Educación General Básica y en el nuevo Bachillerato*. "Las Ciencias". Tomo XLI, Núm. 1. Págs. 23-34.—Madrid, 1976.—Se trata del texto de una comunicación leída en el IV Coloquio de Geografía (Oviedo, Octubre de 1975) patrocinado por la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias.

difícilmente serán capaces de descubrirlas por sí mismos. Y a través de la lección ésto puede hacerse, debe de hacerse. Consideramos, por eso, que, en tal sentido, las lecciones clásicas son recurso imprescindible para una buena formación geográfica. Porque cada clase del curso tiene que desembocar en aquello que los alumnos no puedan encontrar por sus propios medios. Siempre el profesor debe “descubrir” algo a sus discípulos. Porque si quien habla es verdadero geógrafo y auténtico pedagogo reflejará orientaciones propias, matices personales decantados a lo largo de años de reflexión y experiencia, enfoques que no podrán hallar los alumnos en manuales o tratados de la disciplina, incluso en estudios monográficos o artículos de revista especializada.

Toda enseñanza geográfica ofrece, pues, una doble vertiente: por una parte, la relación entre los distintos elementos y factores que generan la diversidad paisajística o regional de la superficie terrestre; de otra parte, la perspectiva, el punto de mira, la visión jerárquica, la valoración de los mismos. Y el enseñar, y el aprender, a relacionar es una de las labores más costosas. Esa capacidad jamás puede darse por supuesta. Difícilmente la adquirirán los alumnos si no se les ayuda, si no se les muestra el modo de hacerlo; en una palabra, si no ven a un maestro clase tras clase, reconstruir el complejo ensamblado de los hechos terrestres.

Téngase en cuenta que los conocimientos en sí forman, pero también forman la mente del alumnado los métodos, los ángulos de visión. Estos ingredientes, muchas veces, y casi siempre, no aparecen explicitados en tratados y en artículos de investigación; laten en ellos. Es el profesor quien deberá exhumarlos, airearlos, y añadir su propia interpretación personal. Pues bien: no cabe duda que las lecciones constituyen el momento óptimo y la mejor y más propicia ocasión para esta tarea de impregnar con espíritu geográfico la mente de los alumnos. Porque tan compleja labor no es cuestión de un día sino que requiere muchos días; todos los incluidos en el calendario escolar. El espíritu de la Geografía debe penetrar en los alumnos como por ósmosis, de forma insensible; y ello sólo cabe conseguirlo dentro del marco, a la vez dilatado y breve, de las horas lectivas —de las lecciones— de un curso.

Para el geógrafo, su formación metodológica resulta particularmente costosa. Ello es consecuencia de la posición peculiar de nuestra disciplina, en la encrucijada de las ciencias de la Naturaleza y las humanísticas. Quien cultiva la Geografía necesita, pues, aprender a conjugar el indispensable rigor, la necesaria precisión, con una cierta finura y elasticidad de criterio para captar matices y claroscuros, porque nada en Geografía termina mediante una raya. Además, los hechos geográficos son concretos, directamente observables, y resultan complejos; rara vez aparecen

aislados; por lo general se imbrican unos en otros, y se interfieren con fenómenos que encajan en el ámbito de aquellas otras ramas del saber —naturales y culturales— unidas por un nexo, próximo o remoto, a nuestra ciencia. Todo esto hace que la Geografía sea una disciplina muy compleja. De ahí que haya podido afirmarse que nunca se es geógrafo de repente, de golpe; sino tan sólo gracias a una lenta maduración. Los relámpagos, las genialidades, las luminarias súbitas, de las que, en ocasiones, se beneficia el matemático, o el físico, apenas si existen para el geógrafo (3).

Pues bien: creemos que si se prescindiese de las lecciones, o si estas experimentasen una notable reducción, muy difícilmente el alumno, por fuerza inexperto, sortearía los escollos más serios del aprendizaje geográfico: saber relacionar y hacerse con el espíritu y los métodos de nuestra disciplina. Cada asignatura geográfica se convertiría, por necesidad, en un cuerpo ininteligible, seco y árido, en algo falto de nervio, desprovisto de vida. En suma: contenido y métodos se hallan siempre en íntima conexión, y resulta imposible disociarlos. Son dos dimensiones que deben ser transmitidas. Y, ¿cómo hacerlo, con la necesaria reiteración y periodicidad, de una manera consciente, sistemática y armónica, si no es mediante las lecciones?

—*Dificultades derivadas del mismo desarrollo de la exposición de la materia.*

Dada la gran complejidad de todos los hechos geográficos, el profesor, al desarrollar sus clases, debe comunicar a sus alumnos ideas que obedezcan a una previa selección; debe subrayarles lo efectivamente significativo. No marginará ningún aspecto esencial; prescindirá de aquellos que no lo sean. Así podrá profundizar y educar en este hábito a los alumnos, persuadiéndoles del peligro de la superficialidad del conocimiento. Interesa que el alumno se haga con unos fundamentos, en sazón y despaciosamente. Todo profesor universitario que se precie debiera caer en la cuenta de que lo no asimilado así tendrá que adquirirlo el estudiante de forma autodidáctica, es decir, con todos los inconvenientes de la improvisación, de la precipitación y de la carencia de una adecuada guía.

Parece, desde luego, que estos fines pueden conseguirse, en parte, a

(3) Cfr. TRICART, J.: *L'enseignement de la Géographie au niveau universitaire*. Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. L'Education en Europe. Serie I. Enseignement supérieur et recherche. N.º 6. 96 Págs., con 6 cuadros. Armand Colin-Bourrellier. Paris, 1968. Pág. 20.

través de la lección, si ésta reúne, por un lado, el valor de introducción; por otro, el de síntesis.

Pudiera, sin embargo, ocurrir en la Universidad que el profesor no discrimine; que con voz monótona y cansina, vuelque toda una balumba de hechos: los fundamentales y también los accidentales, y que los alumnos se vean obligados a realizar un gran esfuerzo para distinguir los aspectos básicos de lo meramente accesorio.

Esto sucede cuando no se preparan las clases, o cuando falta verdadera preocupación pedagógica. Porque preparar una lección es, primero, descomponer, disecar; para recomponer luego su contenido en función de una jerarquía establecida "in mente". Preparar una lección supone situarse en el lugar del alumno y programar etapas y secuencias, y jerarquizar los conceptos, escoger ejemplos, seleccionar el material a usar, etc.

—*Dificultades que provienen del vocabulario utilizado.*

Téngase presente que la Geografía, y en particular algunas de sus facetas, como la Geomorfología y la Geografía Agraria, emplean un vocabulario muy rico y un tanto abstracto, vocabulario que desorienta al estudiante novel. Y, a veces, el profesor no tiene en cuenta este obstáculo: le resulta más hacadero y cómodo suponer que los alumnos conocen bien el sentido de los términos. Sin embargo, la práctica docente y el contacto personal con el alumnado nos llevó, desde un principio, a la persuasión de que pocos, —tan sólo los más aventajados— conocen el sentido real de los tecnicismos. Otros muchos lo ignoran. Cuando se menciona por ejemplo, el "gradiente barométrico" sin duda son bastantes 'os que no tienen actualizado en su mente el verdadero significado de este término. Y si el profesor, al referirse en una lección de Climatología al Frente Polar, dice que "es una superficie de discontinuidad termodinámica", debe pensar que muchos de sus oyentes no tendrán claro el sentido cabal de la primera afirmación, y que ignoran casi toda la carga conceptual que encierra el apelativo "termodinámica". Algo semejante deberá imaginarse cuando hable, por citar otros ejemplos, de "relieve apalachiense", o de "estructura agraria", de "agricultura intensiva" o "extensiva", etc., etc.

Todo buen profesor no dará casi nada por sobreentendido. Al contrario: insistirá, repetirá. El auditorio tiene siempre menos preparación de la que creemos. Pero eso sí, jamás se puede menospreciar al alumno. Hay que descender, pero sin que se note, sin que puedan sentirse heridos. De ahí que con un discreto y delicado "como ustedes saben..." o

“como ustedes recordarán...” deba aclararse la entraña de la terminología que se maneja.

Es obvio que para la adquisición del vocabulario geográfico reviste capital importancia el uso de medios de visualización; mapas, fotografías, diapositivas, dibujos. Porque los conceptos científicos se asocian en la mente de los alumnos con singular tenacidad al recuerdo de imágenes percibidas de forma atenta y reiterada.

En definitiva: si una de las grandes dificultades de cualquier enseñanza geográfica viene determinada por la varia y compleja terminología que es propia de nuestra disciplina, pensamos que la lección constituye el vehículo ordinario, el más idóneo, para conseguir el aprendizaje de la misma.

b) *La aplicación de los conocimientos a la realidad.*

Nos referimos, sencillamente, a la conexión entre teoría y práctica. Creemos, en este sentido, que el profesor está obligado a pensar que toda lección no puede considerarse “terminada” una vez que los alumnos han asimilado los hechos que se les intentó hacer comprender, y que deben poseer de forma clara, sino cuando son capaces de referirlos a la realidad, a la vida.

Para ello, quien da una clase tiene que ejemplificar siempre. Nunca creará que la multiplicidad de ejemplos bien seleccionados y concretos signifique rebajar el nivel de su enseñanza. Todo lo contrario. La lectura de trabajos de primera mano, el estar al día acerca de las más recientes aportaciones sobre cada aspecto, es lo que le permitirá dar ese tono vivo a su exposición, es decir, aproximarla lo más posible a la realidad actual de los fenómenos. Los alumnos de los primeros cursos necesitan, muy en especial, de casos concretos, de anécdotas vivas y vividas, de aplicaciones, que les ayuden a relacionar los conocimientos que se les ofrecen con sus experiencias previas, y a proyectarlos sobre las futuras (4).

Pero si el docente no pone ejemplos, si no “desciende” a lo concreto si se expresa en términos normalmente vagos y genéricos, será difícil que moldee mentes geográficas. Téngase en cuenta, además, que los alumnos poseen un léxico menos rico de lo que, con frecuencia, nos figuramos.

Por otro lado, el ritmo de la dicción debe ser pausado, relativamente lento, a fin de dar un margen de tiempo para retener conceptos y principios básicos susceptibles de insertarse en la vida. Las explicaciones de-

(4) PLANS, P.: *La Geografía General en el Primer Ciclo de las Facultades de Letras: Reflexiones didácticas*. “Bordón”. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto de Pedagogía. Núms. 198-199. Octubre-Noviembre de 1973. Págs. 457-477. Madrid, 1973.

masiado rápidas dificultan el pensar; hacen imposible, o muy difícil, esta conexión entre el saber teórico y la realidad viva.

c) *Los hábitos de observación, análisis y síntesis.*

Es obvio que los alumnos deben observar los fenómenos allí donde se dan; sobre el propio terreno, y que nada sustituye al examen directo de la realidad (5). Pero el hábito de observar no surge espontáneamente: requiere toda una gestación. Hay que formarlo y desarrollarlo de modo paulatino. He ahí otra función, en nuestro modo de ver intransferible, de las lecciones.

Cualquier profesor de Geografía debe persuadirse de que estudiar los hechos teóricamente, es decir, en el papel, supone grave error didáctico. Debe saber que la naturaleza sólo se deja interpretar mediante la observación, y que los manuales y tratados contienen, por lo general, tan sólo clasificaciones convencionales.

Insistimos: no se puede concebir una lección sin el empleo continuo de medios que *muestran* a los alumnos aquellos aspectos que se describen. Con una enseñanza puramente teórica, memorística y libresca, el alumnado pierde todo estímulo.

He aquí una necesidad que, en parte, puede y debe ser cubierta por las lecciones: habituar a los alumnos a "leer" no en los libros, sino a través de los propios fenómenos; acostumbrándoles a asimilar y discurrir sobre ellos y, así, a retener. Y esto se consigue si el maestro utiliza todo un conjunto de instrumentos de visualización conectados íntimamente con el contenido de cada tema. Si no hay observación, si en las clases no se *ven* las cosas, de una forma u otra, y si no se les saca al campo, la emulación que pueda sentir el discente resultará, por necesidad, baldía e infecunda.

Y buena cosa será que el docente de Geografía se habitúe a invitar a sus alumnos a que digan si no perciben con claridad los materiales de

(5) Al crearse la nueva especialidad de Geografía en la Facultad de Letras de Murcia (Curso 76-77), y dentro de los modestos medios materiales disponibles, ha constituido preocupación primordial del profesorado (Doctores Francisco Calvo, para Geografía Agraria; Francisco López Bermúdez, de Geomorfología; Roque Ortiz Silla, del Departamento que en la Facultad de Ciencias dirige el Dr. Luis Alias, en Geología; y Prof. José M.^a Moros, encargado de Climatología y Biogeografía) los trabajos de campo; el poner a los alumnos en contacto con la realidad tangible de los hechos. Todo ello, en íntima conexión con enseñanzas en las aulas de verdadero valor científico y pedagógico. Este mismo afán por impartir una docencia orientada según modernos criterios científicos y didácticos es el que anima a todas las restantes enseñanzas geográficas del cuadro de estudios de nuestra Facultad. Como Director del Departamento de Geografía de la Universidad de Murcia hemos querido dejar constancia del alto grado de dedicación y eficacia del equipo que lo compone.

visualización que utiliza: mapas, dibujos, gráficos, láminas, etc., etc. Téngase en cuenta que estos, sin decirlo, se acostumbran fácilmente a no verlos.

Otro valor de las lecciones: desarrollar la sensibilidad analítica, una capacidad, a veces, poco estimulada por los profesores. Nos referimos, claro está, a que los alumnos aprecien diversidades en aquello que a través de una primera ojeada se presenta como uniforme y homogéneo; a "hacerles sentir" la delectación de desmontar, pieza a pieza, elemento por elemento, factor por factor, esos organismos vivos que son los paisajes terrestres y conocer, así, el mecanismo, siempre complejo, de su organización. Y junto a esta capacidad, el hábito de individualizar los hechos mediante la comparación. Es evidente que el comparar un fenómeno, un paisaje, con otro, conduce a definir con mayor vigor y fuerza la personalidad de cada uno (6).

Las lecciones deben proporcionar a los alumnos el sentido de la síntesis, de la visión de conjunto; el no disociar en su cabeza lo que constituye en sí, y de por sí, una única realidad. No cabe ignorar que la Geografía supone siempre un permanente giro en torno a dos ejes: análisis y síntesis (7). No puede limitarse a sólo el análisis. Tampoco le resulta posible el moverse únicamente en el plano de la síntesis, sin correr el riesgo de perder todo contacto con la realidad tangible; sin simplificar los hechos básicos; sin olvidar su verdadera raíz. En suma: la lección se nos aparece como imprescindible guía en esa exploración objetiva del mundo tan atrayente para el discípulo.

d) *El hábito de capacidad crítica.*

Se trata de una disposición del espíritu que reviste cardinal importancia para los estudiantes de Geografía. Es necesario que no salgan de las aulas con unos "clichés" grabados en su mente, con unas ideas estereotipadas, con un saber pasivo. Conviene, al contrario, que sean espontáneos de pensamiento, que sepan adoptar una postura de crítica objetiva, racional, científica. Para ello, el profesor, más que transmitir a lo largo del curso unos conocimientos precintados, debe saber "hacerlos brotar". Así fomentará en sus alumnos esa aptitud a la que nos referimos.

(6) Sobre el método comparativo en la docencia geográfica publicamos, hace años, un comentario que, si bien se refiere más específicamente a la enseñanza media, incluye afirmaciones aplicables, de hecho, al nivel universitario:

PLANS, P.: *El método comparativo en la enseñanza de la Geografía a los alumnos del bachillerato*. Volumen de comunicaciones presentadas al Tercer Coloquio sobre Geografía, celebrado en Salamanca, octubre 1965. Págs. 173-183. Madrid, 1966.

(7) TRICART, *Ibid.*

Pero un docente sin vocación, que carezca de sensibilidad para los valores pedagógicos, jamás podrá conseguirlo.

La auténtica enseñanza es la que suministra hechos, por decirlo así, "a medio construir", para que el discente los remate y redondee. La verdadera instrucción geográfica nunca es alambicada, jamás puede resultar como un producto de laboratorio; no debe proporcionarse a través de "recetas". Es, por el contrario, la que abre horizontes de crítica y reflexión.

El estudiante tiene que ser capaz de iniciativas; no debe aprender pasivamente las cosas. Tiene que hacerse con unas posibilidades de juicio crítico. Y esta capacidad surgirá, se orientará y depurará, precisamente al compás de las lecciones, por el contacto con un profesor que "reflexione en voz alta" cuando da clase.

Insistimos: el sentido crítico es muy importante en toda enseñanza geográfica, ya que la Geografía es estudio del paisaje, del espacio terrestre. Usamos aquí el término *paisaje* conscientes de que envuelve un equívoco; el de lo literario, el de una visión lírica, subjetiva, de la naturaleza. Y la Geografía es ciencia; conocimiento de hechos, de fenómenos, por sus causas. Por otro lado, la idea de *espacio* incluye, a su vez, otro equívoco; el de una entidad abstracta. Pues bien: el profesor debe persuadir a sus alumnos de que el paisaje, para un geógrafo, es algo coloreado, vivo; y de que si alude al espacio geográfico, no se trata de un espacio homogéneo, indiferenciado; es, por el contrario, diverso, cambiante, dinámico y, siempre, heterogéneo. El espacio, en las clases, hay que llenarlo de cosas, hay que matizarlo. Y para contemplarlos tal y como son en la realidad, tanto si se habla de paisaje, como de espacio, resulta imprescindible, en definitiva, que el docente forme en los alumnos ese sentido crítico, la capacidad de intuir matices.

4. ALUMNOS Y PROFESOR.

Pensamos que todo maestro —también el universitario— debe actuar como exquisito psicólogo. Pero cabe, no obstante, que algún profesional de la enseñanza superior fuese un excelente especialista que apareciera día tras día en su aula, por desgracia, como mero recitador de temas científicos. Es decir: que se desentendiese de las personas, de cada una con su circunstancia.

Cualquier docente de Universidad ha de comenzar por conocer a sus alumnos, por quererles, tal y como son; por tener en cuenta sus caracteres psicológicos. Y es necesario que ame apasionadamente su profesión, que acuda de buen talante, con ilusión, a las clases, y que posea un sen-

timiento vivo de lo que constituye cumplir con su deber. Debe ser hombre de carácter afable y, a la vez, enérgico y resuelto, y sobre todo ecuánime; que bajo ningún pretexto haga acepción de personas. Y escrupulosamente puntual.

El profesor ha de pensar no en sí, sino en sus alumnos. Ha de saber satisfacer las inclinaciones imperativas del espíritu del discente con una exposición sencilla y clara.

Una buena lección exige de quien la desarrolla que se persuada de que tiene ante sí mentes muy diversas; unas, de comprensión más rápida; otras de receptividad más lenta. Y deberá dar con esos ejemplos expresivos que atraigan, y mantengan, la atención de todos. Se percatará de si le siguen, fijándose en los ojos de los alumnos, mirándoles a todos. Una clase es, siempre, un tiempo de contacto personal profesor-alumnos. En apariencia va dirigida a todos, pero el buen docente la dirige a cada uno. Gran parte del éxito de una lección estriba, desde luego, en que quien la imparta capte el nivel medio de los que la reciban.

El profesor debe poseer el exquisito don de hacer agradable la asignatura; la suprema habilidad de trocar en comprensibles y amenas, mediante ejemplos y comparaciones luminosas, las nociones más difíciles y enrevesadas, ya que hasta lo más árido puede hacerse atractivo. Y necesita el difícil arte de saber estimular la curiosidad, cautivar la atención, fomentar el interés y la aplicación de sus oyentes. Es, sin duda, un hecho que, entre el alumnado, "el pundonor bien administrado hace milagros" (8).

Todo docente debiera tener espíritu ágil y flexible. Y aparte de disponer de cualidades y recursos pedagógicos, necesita ser muy humano; debe personificar un espíritu de sincera apertura humana. Sin estas condiciones nunca llegará a maestro. Y debe saber manejar las prudentes alternativas de exigencia, comprensión y, aún, el sano halago. El uso discreto y prudente del halago y de la persuasión le será de gran eficacia educativa, por lo que suponen de estímulo, porque avivan el afán de superación. Y siempre resultará positivo el alegar los motivos racionales que le lleven a adoptar cualquier medida, o a introducir una nueva modalidad o variación en la trayectoria del curso. No obstante, con actitudes inoportunas, irreflexivas, de desconfianza y escepticismo acerca de las posibilidades de los alumnos, o bien con reacciones ariscas, se tiende, a veces, a embotar su pundonor. El buen profesor, por el contrario, sabe demostrar confianza real en el talento potencial de quienes le escuchan, talento que siempre para él espera ocasión favorable para ma-

(8) RAMON Y CAJAL, S.: *Mi infancia y juventud*. Obras literarias completas. Edit. Aguilar. 1.335 Págs. Con una nota preliminar de Federico Carlos Sáinz de Robles. Madrid, 1969. Pág. 186.

nifestarse. Se trata de recursos pedagógicos verdaderamente superiores que, creemos, adornan al universitario que es, y se siente, auténtico maestro. En las clases, hay que buscar una intimidad cordial con los alumnos, mezcla de amistad y respeto recíprocos. Sin este ingrediente afectivo no parece posible una acción educadora eficaz.

Y junto a todo ello, para la buena marcha de sus lecciones el docente necesita ser hombre de palabra tranquila, persuasiva, en ocasiones con ribetes de ironía fina; necesita sencillez y elegancia en al dicción, el uso de una retórica actual, y pleno dominio de la prosa científica.

Un curso de lecciones universitarias bien llevado debe poner especial énfasis —ya lo hemos advertido— en los métodos, en las ideas esenciales, pero su valor estará siempre en razón directa de la personalidad¹ intelectual y de la experiencia como investigador que posea quien lo dicte. El docente, pues, debe centrarse, a un tiempo, en la investigación y en la enseñanza y concederá a los problemas pedagógicos la importancia que merecen.

Pero hay una cualidad fundamental para todo profesor geógrafo: que sepa describir bien. Es algo que no falla: siempre es buen docente de Geografía el que describe bien. En nuestro asiduo y ya largo contacto con alumnos, cuando les hemos oído ensalzar —con la sinceridad y espontaneidad que caracteriza a esas edades juveniles— a alguno de sus profesores de disciplina geográfica, se ha tratado, en todos los casos, de personas que describen con agilidad, precisión y elegancia. Y es natural: el geógrafo trabaja en buena medida sobre la cualidad, que tiende a sustraerse a la determinación cuantitativa. Y los alumnos, a fin de cuentas, llegan a conocer con perfección sólo aquello que se les haya acertado a describir bien y con método.

En una palabra: la lección es el momento que dispone el profesor para compartir con los alumnos —para contagiarles— su entusiasmo por la asignatura (9). Por ello las clases requieren siempre una amable, cordial y simpática tensión por parte de quien enseña.

Si en aquéllas domina un clima de pasividad y desinterés es porque han faltado unos trallazos sintéticos, de vez en cuando. El docente que sabe conjugar el análisis y la síntesis, que atina a dar una visión global de los asuntos valiéndose de frases significativas, y echa mano de ejemplos y anécdotas que descansan e ilustran, realmente enseña.

Por lo que se refiere a la posible falta de actividad de los estudiantes

(9) BEARD, R.: *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Título del original en lengua inglesa: "Teaching and learning in higher education". Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England. 1974. Edit. Oikos-tau, S. A. 262 Págs., con VI cuadros. Versión castellana de M. Gratacós. Barcelona, 1974. Pág. 112.

en el aula, debe tenerse en cuenta que el empleo de medios audiovisuales, los gestos, las inflexiones de voz, etc., son recursos que, al destacar la variedad de contenidos, facilitan que la mente de los alumnos "trabaje" de hecho, y sin que ellos lo adviertan, durante el tiempo de clase. Sencillamente: si la exposición reúne las condiciones deseables, los alumnos siempre dialogan. Hay un diálogo tácito, una conexión, a través de preguntas que se formula el profesor y a las que ellos responden "in mente". Existe, en suma, una participación real del alumnado, aunque es muda.

Queremos subrayar que el buen maestro se encontrará, a menudo, con que sus alumnos lleguen a conseguir un nivel aceptable sin demasiado esfuerzo, al decir de ellos. ¿Qué ocurre en realidad? Que cuando se trabaja en una situación de agrado se nota mucho menos el esfuerzo. Lo que más fatiga a los estudiantes es la monotonía, y carencia de aptitudes pedagógicas, en quien da clase.

5. OTROS MEDIOS PARA ENRIQUECER LAS LECCIONES.

El valor y la eficacia formadora de las lecciones puede, y debe, enriquecerse en proporción considerable merced al concurso de otros medios y técnicas. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que estas técnicas, por un lado, aumentan la complejidad del trabajo docente. La enseñanza resulta entonces más ardua y complicada para el profesor. De otro lado, puede suceder que al estudiante medio le repugne entrar en actividad.

Sencillamente: el uso exclusivo de la pura lección magistral es, para los alumnos, lo más cómodo. Se dicen: "el que da la clase habla, yo tomo apuntes, o me los presta un compañero, y así salgo del paso... sin más complicación". Pues bien: el profesor debe animar, saber impulsar, a sus alumnos a que lean. Porque pudiera, incluso, ocurrir que hubiese profesores que olvidaran el dar bibliografía. Ello es, a todas luces, muy nocivo. Conocemos alumnos que superaron la totalidad de asignaturas de un curso sin apenas haber hojeado los principales tratados referentes a cada una de las materias y, por supuesto, los trabajos más fundamentales contenidos en revistas. Relizaron su preparación tan sólo a través de apuntes tomados en clase. Es este, creemos, un verdadero vicio que corrompe la enseñanza universitaria. El buen profesor, por el contrario, convence a sus alumnos de que el seguir unas enseñanzas universitarias nada más que por apuntes es tan absurdo como el contemplar un panorama amplio, espléndido, a través de un ventanal apenas entreabierto,

cuando lo lógico sería abrirlo de par en par. Les persuade de que es indispensable conocer una bibliografía. Precisamente cuando se han expuesto ya, y desbrozado en las lecciones, los aspectos fundamentales —el entramado, el armazón de los hechos— es cuando los alumnos pueden acercarse, con provecho, al material bibliográfico más representativo.

Pero el dar a conocer a los alumnos estas fuentes no puede hacerse tan sólo de forma verbal, a “palo seco”, como en abstracto: debe mostrarse ese material en clase, acompañado de comentarios oportunos y certeros, que resalten siempre lo que ellos —estudiantes— pueden obtener en cada caso de tales lecturas. Estimamos que la presentación de la bibliografía, realizada al compás de las lecciones, reviste gran valor formativo. Porque interesa que los alumnos *vean* los libros y las revistas, la cartografía existente, etc., etc.; que los toquen, que todo ésto constituya para ellos “entes conocidos” y no vagas nebulosas. Se corre, en efecto, el peligro de que se forjen las ideas más irreales acerca de las publicaciones que se citen y cuya lectura se les recomienda. En definitiva: no concebimos que un maestro universitario acuda a su aula con las manos vacías.

Poseen importancia, asimismo, las técnicas de participación de los alumnos en su propio aprendizaje, en forma de trabajos prácticos, actividades dirigidas, individualmente o en pequeños grupos, etc., etc.

Tiene, además, especial interés el que los alumnos realicen trabajos complementarios, con el fin de que haya en su propio quehacer una variedad de esfuerzos, de que su actividad no sea unilateral. Conviene que se ejerciten en investigaciones de ámbito restringido, que les reporten dos ganancias: una cierta actitud afín a la del investigador y algunas aptitudes propias del investigador. Resulta preciso tener en cuenta, por otro lado, el que si bien en nuestro país, como en otros del mundo occidental, la Geografía universitaria aparece encuadrada en las Facultades de Letras, sus problemas metodológicos son los de las ciencias, naturales y humanas, y que entre la metodología geográfica y la que es propia de las disciplinas puramente literarias existen más diferencias que afinidades. Los trabajos prácticos y ejercicios dirigidos, tanto en las aulas como en el laboratorio, o bien sobre el terreno, deben ocupar un puesto importante en la docencia.

Pero estas actividades de índole práctica plantean, a menudo, especiales dificultades. De ahí que pudieran no ser acogidas por parte del alumnado con el calor que, tal vez en principio, cabría esperar.

Hablaba, no hace mucho, con un excelente profesor de Universidad acerca de temas pedagógicos. Este profesor me decía que dedica una primera parte del curso a exponer en forma de lecciones lo fundamental

de la asignatura, y que reserva la segunda mitad para trabajos prácticos en los que sus alumnos deben aplicar conocimientos adquiridos. Pues bien: es entonces —comentaba este colega— cuando disminuye la asistencia a clase, porque estos trabajos les resultan costosos, más duros, que la enseñanza recibida oralmente. No olvidemos una realidad: los alumnos mediocres, que acuden con pasividad a las aulas, prefieren que el profesor les “cuente” oralmente la asignatura a leer y trabajar por su cuenta.

Pero el valor de este tipo de actividades es grande: amplían horizontes formativos a través de la enseñanza; suponen un ir más allá de lo que es pura recepción de conocimientos.

6. ¿DESINTERES POR LA DIDACTICA?

Creemos no descubrir nada nuevo si afirmamos que nuestros ambientes universitarios no se han caracterizado por un gran interés hacia la didáctica. Tal circunstancia puede deberse, quizá, a una diversidad de causas:

1.^a El hecho, verídico, de que es tarea principalísima de la Universidad el crear ciencia, el investigar. Y, lógicamente, el quehacer investigador está “bien visto” en los medios universitarios. En cambio se percibe en ellos, alguna vez, una especie de olvido de la Pedagogía y de sus posibilidades concretas.

2.^a El pensar que para colocarse a la altura de los deberes que la Universidad reclama de su estamento docente, basta con investigar y, luego, comunicar, sí, la ciencia investigada, pero despreocupándose de la idoneidad —o falta de idoneidad— de los canales utilizados. Desde luego, es bien cierto que si no se practica la investigación con la debida asiduidad resulta imposible que de una licenciatura de Geografía salgan buenos geógrafos. Sin embargo, no por ello se debe hurtar esfuerzo, y horas, a las tareas docentes.

3.^a La tendencia, casi instintiva, de cada universitario a polarizarse en su campo de investigación, a encerrarse en su mundo, en su especialidad científica, y a que, como contrapartida, no le interesen aspectos referentes al comportamiento humano, a las técnicas de comunicación, etc.

4.^a Un factor muy real: la didáctica universitaria está poco desarrollada. No es extraño, por tanto, que en ocasiones deje de considerarse como lo que es —algo incongruente— el que se use un gran rigor para el cultivo de los saberes, para elaborar ciencia, y no a la hora de intentar la transmisión de esos mismos conocimientos. En sana teoría, sin em-

bargo, parece claro que se debiera utilizar idéntico rigor en una y otra dirección.

5.* El escaso interés por los cambios ambientales. En ocasiones da la impresión que el profesor universitario, recluso en el marco que le es propio, no se percató de que la cultura universitaria encuentra oposición en esa contracultura de la sociedad de masas. De ahí que no advierta la necesidad imperiosa —necesidad que se hace sentir, hoy más que nunca— de transmitir las enseñanzas propias de la Universidad mediante cauces lo más idóneos posible.

6.* La persuasión en algunos profesores, de que si se consagran a fondo a las tareas docentes, éstas distraerán, por fuerza, elevadas dosis de tiempo y energías al quehacer investigador; y que no podrán abarcar ambas obligaciones. ¿Qué sucede entonces? Que colocados ante este dilema —aparente dilema— la menor dedicación se inclina hacia la vertiente de la docencia: ésta se presenta como una faceta más, como algo secundario, dentro del ámbito de la profesión; queda en el margen de los intereses vitales de quien ocupa un puesto docente. La enseñanza, la educación, resulta entonces subordinada, en buena medida, al trabajo personal y al interés y sentido de responsabilidad individuales del alumnado. En definitiva: son los casos en que el geógrafo anula al profesor.

7.* El hecho de que bastantes bachilleres acceden a la Universidad con deficiencias básicas en su formación: no saben jerarquizar las ideas, ignoran la técnica de tomar apuntes en clase y arrastran al profesor hacia lo que, en la práctica, constituye casi un dictado, etc. Todo ello puede crear, y en verdad crea, entre el profesorado universitario algo así como una sensación de impotencia para remediar tales defectos de base; la persuasión de que ya es tarde para impedir que los alumnos salgan de la Universidad con esas grandes lagunas de formación inicial con las que entraron. Porque es cierto que la enseñanza superior depende, estrechamente, de la enseñanza media, y que el nivel de los alumnos universitarios viene condicionado por el valor de la formación que adquirieron en su bachillerato.

En una palabra: debido a una compleja gama de factores, la preocupación didáctica que, en sana teoría, debiera impregnar la vida de cualquier institución docente, se halla, en general, poco difundida en la Universidad. Existen profesores, valiosos, sin duda, por muchos conceptos, pero con escaso sentido educativo de la enseñanza superior: no tienen conciencia de educadores. Más aún: parece, en algunos momentos, como si la didáctica fuese sinónimo, en la Universidad, de escasa categoría, de capítulo de preocupaciones desprovistas de rango univer-

sitario, buenas tan sólo para incidir sobre enseñanzas dirigidas a alumnos de pocos años; a niños y, todo lo más, a adolescentes.

La lección universitaria, creemos, está del todo justificada. Eso sí; siempre y cuando reúna unos valores intrínsecos. Es cierto que no constituye el único medio en manos del profesor de Universidad, pero resulta imprescindible e insustituible para proporcionar a los alumnos el panorama de ideas de la disciplina, los datos esenciales, y sus métodos. Y nunca podrá ser reemplazada con ventaja por cualquier otro tipo de recurso. Una grabación, pongamos por caso, es y será siempre algo muerto. La lección personal de un buen profesor viene a ser, por el contrario, cosa viva; tiene una génesis y una preparación; responde a un desarrollo, complejo y dinámico. Eliminada la lección, desaparecería lo que es, y será, el nervio de la auténtica enseñanza universitaria. Las lecciones constituyen, en suma, el testimonio de algo muy vital; de la labor científica y de la visión pedagógica de un maestro. Y todo lo otro —mesas redondas, sesiones de seminario, ejercicios prácticos, etc., etc.— no son más que complementos, el remate de una complicada tarea.

¿Qué dice la experiencia? Que los alumnos asisten a las lecciones —participan “de facto”—, y con entusiasmo, cuando el profesor es entusiasta; cuando se expresa bien, con vivacidad y pasión, y cuando vuelca en ellas su alma.

Si hoy existe algún menosprecio hacia la lección quizá pueda deberse a que *hay pocos profesores*; a que las lecciones resultan, en ocasiones, insulsas. Porque *el ser, de veras, profesor constituye un arte especial; es, casi, un don.*

Murcia, Diciembre de 1976