

LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): HACIA LA MERCANTILIZACIÓN DE LA DISCIPLINA

José Antonio Segrelles Serrano
Departamento de Geografía Humana
Universidad de Alicante (España)
Correo electrónico: ja.segrelles@ua.es

Todos los días, en algún lugar, una locura establecida, por mayoría o por fuerza, trata de imponerse como sentido común, mientras el disenso es cosa de locos. Hasta que la locura se desmorona y el disenso aparece sensato como un pan (Manuel Rivas, en diario El País, Madrid, sábado 16 de mayo de 2009, p. 56).

Introducción

K. Marx y F. Engels (1985) afirmaban a mediados del siglo XIX que las ideas que han predominado en la sociedad de cualquier época histórica siempre han sido las ideas de las clases dominantes. Del mismo modo, N. N. Pontuschka (2000) viene a decir algo similar cuando afirma que la misión prioritaria de los docentes debería de encaminarse a evitar el adoctrinamiento al que son sometidos los alumnos por parte de los medios de comunicación de masas y de los sistemas educativos que inculcan falsedades disfrazadas de realidad, ya que la enseñanza cumple una función concreta al responder a los intereses y propósitos de las clases dominantes y no al desarrollo de conocimientos útiles para el beneficio de los seres humanos. Este adoctrinamiento ha sido siempre tan sutil que impregna las mentes de los estudiantes, los profesores y los científicos sin que sean conscientes de ello. Incluso se pueden llegar a divulgar estas ideas interesadas creyendo que son propias y que se hace de forma voluntaria.

La caída del muro de Berlín (1989) y la posterior implosión de la Unión Soviética (1991) tuvieron como resultado inmediato el triunfo del liberalismo, la emergencia de Estados Unidos como única potencia hegemónica en el mundo y la expansión de conceptos como mercado, privatización, flexibilidad,

desregulación, competencia, librecambio o globalización, que configuran un pensamiento unificado con tal poder de penetración en las mentes que castra cualquier intento de reflexión libre y rechaza cualquier razonamiento que no se ajuste a la doctrina imperante. Esta concepción neoliberal del mundo impregna de su tiranía económica a la ciencia y al conjunto de la sociedad. No son pocos los intelectuales y científicos adormecidos por la profusión de ideas que bloquean toda capacidad de respuesta, cuando no colaboran activamente, vendiendo su autoridad de pensamiento, para lograr el tipo de sociedad pretendido por los agentes del capitalismo que conforman los grupos de poder.

Por lo tanto, las elites socioeconómicas de todos los países del mundo saben que la mejor forma de dominar y mediatizar a los pueblos para que el capital se acumule y reproduzca sin grandes sobresaltos ya no reside en la violencia y la represión (salvo que sea estrictamente necesario), sino mediante la colonización del pensamiento. ¿Y qué medio más eficaz que controlar el sistema universitario público para supeditarlos a sus intereses?

1. La creación del EEES y el denominado proceso de Bolonia

Es en el contexto descrito en la introducción precedente y no en otro donde hay que enmarcar la creación del EEES y la totalidad del profundo proceso de reforma que dejará a la universidad pública como una institución irreconocible. El capitalismo y sus agentes han decidido que la enseñanza superior sea tratada como cualquier otra mercancía bajo la exigencia de la más estricta rentabilidad y no pararán hasta conseguirlo, paso a paso, erosionando cualquier tipo de conquista académica, laboral y socioeconómica por parte de los trabajadores. Dentro de la lógica del sistema, de su esencia inmanente, la universidad no debe ser una excepción y no puede escapar a los imperativos que rigen las demás actividades económicas. Se acabó el reducto del saber, construido tras cientos de años de estudio y esfuerzo, pues la formación teórica, la reflexión y la asimilación de conocimientos fundamentales ya no cotizan en el mercado de valores (Segrelles, 2001). Las empresas necesitan mano de obra dócil, acrítica y semicualificada. Pero eso sí, formada con recursos públicos para minimizar los riesgos y externalizar los costes. Negocio

redondo. Para ellas todo son ventajas. Véase al respecto la obsesión de muchas universidades por construir parques tecnológicos o científicos.

Con la excusa de la calidad, la competencia, la excelencia y la garantía de un óptimo futuro laboral para los estudiantes se está acometiendo un cambio irreversible en y para la universidad española. ¿Quién podría no estar de acuerdo con que la universidad tenga calidad y sea excelente o que los alumnos dispongan de un generoso mercado de trabajo cuando terminen sus estudios? Sólo un desalmado podría negarse a estas evidencias. No obstante, se olvidan otras circunstancias no menos evidentes. Detrás de estos subterfugios se esconde el deseo apenas disimulado de contener el gasto social que representa la existencia de una universidad pública, transformar la universidad en una gran empresa que produce conocimientos al servicio de los intereses privados y adaptar los programas, objetivos y contenidos de la educación superior a los requerimientos empresariales. Pero eso no parece interesar a nadie.

Resulta evidente a la luz de los hechos que el desbocado caballo del neoliberalismo, lanzado a galopar tras las victorias electorales de Margaret Thatcher en Gran Bretaña en 1979 y de Ronald Reagan en Estados Unidos en 1980, considera que ya ha llegado la hora de privatizar los dos grandes sectores que todavía están en manos públicas en gran medida: la sanidad y la educación. Y más en estos momentos en los que el capitalismo se encuentra en crisis y necesita reformarse, autotransformarse, ampliar sus campos de inversión, cambiar algunas pautas o esquemas para que en el fondo todo siga igual, es decir, sus tasas de ganancias. Por eso, se ha actuado igual que siempre, ya que de manera tradicional, cuando el capital o los gobiernos a su servicio han fijado la mirada en un sector rentable (los que no son rentables pueden seguir siendo costeados por los ciudadanos mediante los impuestos), lo primero que hacen es desprestigiarlo mediante opiniones, informes, encuestas, entrevistas, etc. Durante un tiempo, no hay día que no aparezca algún experto dando su opinión acerca de lo mal que están las cosas en la enseñanza superior española. Para esto es fundamental el papel representado por los medios de comunicación de masas, siempre dispuestos a actuar como fiel infantería de sus accionistas. Una vez que se ha desprestigiado un servicio,

o deteriorarlo negándole las inversiones necesarias, se evita el previsible clamor popular que su privatización produciría, puesto que llega un momento en que el deterioro es tal (real o falseado) que una mayoría de ciudadanos, e incluso en ocasiones los mismos implicados en el sector o servicio en cuestión, ven con alivio y docilidad el paso a manos privadas.

Así se ha actuado en el caso de la universidad española. Se la ha desprestigiado hasta la extenuación desde hace algunas décadas: al profesorado, a los estudiantes y a la propia institución. Incluso a los alumnos opuestos al Plan Bolonia se les ha llegado a criminalizar, cuando lo cierto es que pocas veces en la reciente historia universitaria española se ha podido ver a estudiantes más serios, pacíficos, sensatos, comprometidos, preparados e informados (Alegre y Moreno, 2009).

Por supuesto, el actual proceso de Bolonia no ha sido una estrategia improvisada, sino que responde a una diáfana política capitalista de largo recorrido que para una gran mayoría de personas ha pasado desapercibida pese a los constantes toques de atención de varios profesores y alumnos clarividentes a los que se ha motejado de retrógrados, inmovilistas, vagos y paniaguados desde las más diversas instancias. En no pocas ocasiones los improperios han procedido de los propios colegas y compañeros.

Un antecedente claro de esta reforma se encuentra en el Informe “Universidad 2000”, más conocido como Informe Bricall. Este documento se presentó de forma definitiva en marzo de 2000, aunque se concibió a partir de mayo de 1999 cuando la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE) organizó en El Escorial las *Jornadas de Reflexión sobre la Financiación y Gestión del Sistema Universitario Público de España en el Horizonte 2005-2010* para analizar y evaluar la situación de las universidades españolas y cómo debería ser la universidad del siglo XXI. Las conclusiones de estas jornadas, a las que por cierto asistieron los representantes de empresas como El Corte Inglés, Repsol, Telefónica, Banco Santander Central Hispano, Freixenet o RENFE, sirvieron para preparar el Informe Bricall.

Sin embargo, un poco antes, en 1998, G. de Sélys publica un artículo en el mensual *Le Monde Diplomatique* donde recoge las preocupantes conclusiones de un informe elaborado por aquellas fechas por la todopoderosa

European Round Table (ERT), patronal de las industrias europeas más importantes. Tras reconocer de forma explícita el carácter vital que la educación y la formación tienen en el éxito de las empresas, dicha asociación empresarial se lamenta de la todavía escasa influencia que la industria ejerce sobre los programas docentes y los planes de estudios. El profesorado, según la ERT, tiene una comprensión precaria del mundo económico, de los negocios y de la noción de beneficio. Por ello animan al trabajo conjunto de los centros de enseñanza y la industria para desarrollar los programas educativos, pero siempre con el objetivo de que haya una adecuación óptima entre la educación y las necesidades de la industria. El papel de los poderes públicos se limitaría a la formación de los estudiantes que nunca llegarán a ser un “mercado rentable”. En dicho contexto y en un futuro no muy lejano puede resultar que ciertas disciplinas consideradas no rentables (historia, geografía, literatura, filosofía, filología clásica, antropología, historia del arte) se encuentren abocadas a su desaparición.

¿Y qué es todo esto sino lo que contiene de modo implícito el proceso de Bolonia y lo que se defiende en muchos lugares, tal vez inconscientemente, entre ellos la propia universidad en numerosas ocasiones, donde se aboga por la necesaria adecuación de los planes de estudios y los programas de las asignaturas a las exigencias del mercado laboral o a las demandas de la sociedad? De ahí ese eufemismo cargante de “poner la universidad al servicio de la sociedad” que algunos irresponsables repiten sin cesar, como si fuera un *mantra* que conjura todos los males universitarios y abre el horizonte para un futuro radiante en el concierto internacional de los centros de enseñanza superior. Habría mucho que hablar y debatir sobre qué consideran algunos que es la sociedad: ¿Las empresas? ¿Las patronales? ¿Los inversores privados? ¿El mercado? ¿La OMC? ¿Los medios de comunicación? ¿Los gobiernos de turno? ¿La administración a todos los niveles? ¿Y los alumnos, son “sociedad” los alumnos? ¿Forman parte de la sociedad los menos favorecidos, los asalariados, los *mileuristas*, las clases explotadas, las familias que con gran esfuerzo desean que sus hijos accedan a la formación universitaria, los que no podrán pagar sus estudios, los que cursen carreras poco o nada rentables, aquellos que no podrán trabajar y estudiar al mismo tiempo...? Sólo hay que

observar quiénes conforman los consejos sociales de las universidades para comprender que el discurso que aboga por poner la universidad al servicio de la sociedad debería explicarse mejor y ser capaz de dilucidar a quiénes beneficia y a quiénes perjudica la mercantilización universitaria (Segrelles, 1998). Según la realidad que se observa y cómo se desarrollan los acontecimientos parece evidente que para el Plan Bolonia la sociedad en la que deben revertir los resultados de la investigación pública se asimila a las grandes corporaciones empresariales. Sin embargo, la sociedad es más amplia que los meros intereses del mercado.

En este sentido, no hay que olvidar que durante la historia reciente el capitalismo y sus agentes han sido muy hábiles para asumir y apropiarse del lenguaje, conceptos e ideas de sus enemigos y de todos aquellos que intentan combatirlos o simplemente cuestionarlos. Así está sucediendo con la ecología, con el desarrollo sostenible y, por supuesto, con la enseñanza superior pública. Por lo tanto, cuando la lógica del capital se apodera del discurso progresista y de izquierdas se debe a varias razones: para obtener lucro, para espiritualizarlo y, así, vaciarlo de contenido o para imposibilitarlo y, por consiguiente, destruirlo.

En definitiva, ante este contexto poco puede esperarse ya de una universidad cada vez menos universal y más privada, que se centra en el mercado y se convierte en un ente productivista, pragmático y proclive a atender las demandas e intereses de las empresas y donde los conocimientos fundamentales, la crítica, la solidaridad, la ética, el compromiso y la formación integral de los estudiantes quedan relegados por no interesar al capital.

¿La universidad pública necesita cambios? Por supuesto que sí. Necesita cambios importantes que muchos de los que están ahora de acuerdo con el EEES nunca consideraron, pues convivieron a la perfección con la burocracia creciente, el caciquismo, el clientelismo, los feudos vitalicios, el corporativismo, el conservadurismo generalizado, el ahogo de cualquier disidencia, la pérdida de capacidad crítica, el deterioro del nivel cultural de profesores y alumnos, la forma de repartir los cargos de gestión, las presiones de ciertos grupos universitarios con el fin de obtener lucro, poder y capacidad de decisión o la influencia decisiva de algunos partidos políticos en los propios

campus universitarios, en las comisiones de acreditación y evaluación, en los organismos que conceden los proyectos e incluso en el momento de colocar a sus peones en los rectorados, vicerrectorados, decanatos y secretariados varios. La afiliación a un partido político es en ocasiones más importante que la capacidad intelectual, la trayectoria profesional o la voluntad de trabajar con dedicación y rigor. Sin embargo, curiosamente, la reforma de Bolonia no intenta siquiera paliar esta situación. En este aspecto todo va a seguir más o menos igual. Pero eso sí, con las empresas frotándose las manos. Hasta el desencadenamiento de la próxima crisis, que ya habrá tiempo de pensar en cómo se sale de ella y cuántos cadáveres se dejan en el camino para seguir cercenando los derechos que los trabajadores tardaron siglos en conquistar y así derruir, tal vez de forma definitiva, cualquier atisbo de Estado del Bienestar, si es que alguna vez éste ha existido en España.

Dado que en la actualidad el capitalismo es más global que nunca y que no puede renunciar a su lógica inmanente, las políticas que han creado el EEES se extenderán en breve a América Latina y con idénticas consecuencias a las que han tenido y están teniendo lugar en Europa. El primer intento de esta ampliación al mundo latinoamericano se fecha en el año 2005, cuando se celebró en Sevilla (España) el *I Encuentro de Rectores Universia*, organizado y patrocinado por el Banco Santander a través de Universia, red creada en el año 2000 con la financiación de este banco y que hoy en día agrupa a 1.169 centros de educación superior de habla hispana y portuguesa pertenecientes a 23 países que representan a 13,5 millones de alumnos y profesores universitarios.

Los días 31 de mayo y 1 de junio de 2010 se celebró en Guadalajara (México) el *II Encuentro de Rectores Universia*, también patrocinado y organizado por el Banco Santander. En dicho Encuentro participaron todos los países latinoamericanos, además de Portugal y España, y Estados Unidos, China, Reino Unido y Australia, concretándose en la asistencia de 985 rectores y delegaciones de otras tantas 72 universidades. Durante esta reunión se intentaron marcar a los países de América Latina (gobiernos, empresas, sociedades y universidades) el camino que habría que recorrer para construir una espacio latinoamericano del conocimiento, similar al que ha seguido el

denominado proceso de Bolonia en Europa. En este contexto, el Banco Santander anunció la adjudicación de 600 millones de euros durante los próximos cinco años para proyectos universitarios, cantidad que se añadiría a los 375 millones de euros invertidos en 15 países de cinco continentes desde el año 2005 (Diario *El País*, Madrid, 1 de junio de 2010, p. 40 y diario *El País*, Madrid, 2 de junio de 2010, p. 34). Por supuesto, dentro de la lógica capitalista no se explica tanta generosidad por parte de este grupo empresarial si no supiera que semejante inversión será recuperada con creces en un futuro más o menos próximo. Dicha inversión puede considerarse incluso escasa al lado de los beneficios que puede suponer la minimización de los riesgos y la externalización de los costes que deriva del control del conocimiento y de unos profesionales formados con recursos públicos.

Las propuestas concretas que se lanzaron en la reunión de Guadalajara fueron las siguientes:

- Convergencia de las políticas educativas.
- Consolidación de los programas de movilidad interuniversitaria para los profesores y alumnos, es decir, algo así como un programa Erasmus latinoamericano.
- Establecimiento de una red virtual latinoamericana para la formación del profesorado y otra de observatorios de inserción laboral.
- Impulso a los programas de formación de doctores e investigadores.
- Dotación y mejora de las infraestructuras y grandes instalaciones que deberían ser compartidas.
- Creación de una estructura de titulaciones comparable, apoyada en agencias de acreditación homologadas internacionalmente, para que el reconocimiento de los títulos resulte más sencillo.
- Conversión de la educación superior en un verdadero motor de la mejora social.

Esta última propuesta no es inocente ni aséptica. Ningún ciudadano sensato y “socialmente responsable” podría oponerse a un proyecto universitario pleno de sentido común, cargado de excelentes intenciones y cuyo objetivo es trabajar en beneficio de la sociedad. Ya se ha expuesto más arriba la ligereza con la que se utiliza el término “sociedad” cuando se habla de las recientes

reformas universitarias en España. No en vano el *II Encuentro de Rectores Universia* se tituló precisamente “Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable”. Cuando aflore el verdadero rostro de todos estos proyectos que afectan a la enseñanza superior tal vez sea ya demasiado tarde para la universidad como servicio público.

Curiosamente, unas semanas después del Encuentro de Guadalajara y aprovechando la celebración de un curso de verano en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, se difundía la noticia del plan de expansión que el Banco Santander prepara en Latinoamérica para consolidar su liderazgo en la región (Diario *El País*, Madrid, 6 de julio de 2010, p. 19).

2. La mercantilización de la geografía

La geografía, como es lógico, no se encuentra al margen del proceso de Bolonia ni queda inmune ante las renovadoras fuerzas con las que el capitalismo internacional pretende rendir la educación superior a sus necesidades y exigencias, que no son otras que las del mundo empresarial.

Si bien este profundo proceso de cambio afecta a todas las disciplinas académicas, resalta el terreno abonado que encuentra en la geografía debido a su peculiar evolución de los últimos lustros. En un breve lapso de tiempo ha pasado de ser una ciencia estrictamente académica, descriptiva, aséptica y un tanto conservadora a convertirse en un saber utilitario y pragmático en el que prima la adquisición de competencias, habilidades y destrezas por parte de los alumnos, conforme en definitiva a las demandas empresariales y olvidando muchas veces el valor de los conocimientos sustantivos, la crítica, los fundamentos teórico-metodológicos, el compromiso o la solidez intelectual de los estudiantes.

Esta situación no es nueva. Ha ido gestándose desde hace algún tiempo conforme la geografía perdía identidad en la sociedad de manera progresiva y su valor quedaba mermado por el escaso aprecio demostrado por las autoridades académicas en los niveles primario, secundario y superior. A esto habría que añadir la desaparición de la disciplina en varias universidades estadounidenses prestigiosas, como Chicago y Harvard, y las teorías lanzadas por algunos autores sobre el supuesto fin de la geografía (O'Brien, 1992; Virilio,

1997), apoyándose para ello en la hipotética desterritorialización del mundo como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a las telecomunicaciones.

La larga tradición científica y la rica evolución gnoseológica de la geografía no han sido elementos suficientes para terminar con la generalizada ignorancia que la sociedad muestra respecto a la labor propia de los geógrafos. Nuestra ciencia ha perdido identidad social y ha cedido espacio, objetivos y gran parte de sus campos de estudio ante el desarrollo científico y eficiente evolución teórico-conceptual de otras ciencias relativamente nuevas, como es el caso de la demografía, la economía, la sociología o la ecología.

A raíz de estos condicionantes comenzaron a proliferar los geógrafos que pensaban y difundían que la solución para salir de esta crisis y evitar la progresiva languidez y el escaso aprecio social hacia la geografía pasa por el crecimiento de su aplicación práctica y por la profesionalización de la disciplina. Un hito importante en este sentido por lo que respecta a España, y que ha marcado un antes y un después en el devenir de la ciencia geográfica, fue la creación del Colegio Profesional de Geógrafos en 1999 (Ley 16/1999, de 4 de mayo, recogida en el *Boletín Oficial del Estado*, nº 107, miércoles, 5 de mayo de 1999), curiosamente el mismo año en que se gestó el famoso Informe Bricall, donde se recogía un análisis de la educación superior española y se dictaminaba cómo debería ser la universidad del siglo XXI. De este modo se puede comprobar que ni la geografía ni la construcción del EEES son elementos aislados del contexto socioeconómico y de las líneas de fuerza que marca el capitalismo globalizado.

Estas ideas pronto prendieron entre los propios estudiantes, que de forma rápida comenzaron a solicitar una docencia que hiciera de los recursos instrumentales, las habilidades y las competencias el norte de su función. Ante todo les preocupaba (y les sigue preocupando) su futuro laboral y la consecución de una formación capaz de proporcionarles un puesto de trabajo. Asimismo, cada vez se sienten más atraídos por dotarse de un bagaje de fórmulas concretas y estrategias precisas y cerradas que luego les permita ordenar el territorio, evaluar los riesgos naturales, gestionar el medio, planificar los espacios urbanos y rurales o diseñar planes de desarrollo local,

convirtiendo de forma un tanto inconsciente la universidad pública no sólo en una especie de organismo de formación profesional, sino poniéndola así al servicio de los intereses privados de las empresas.

Los nuevos y recientes títulos de grado, que sustituyen a las antiguas licenciaturas, ya recogen lo que hace una década no eran más que propuestas interesadas, pues aunque entre las materias que se imparten existen especialidades fundamentales, ante todo se hace hincapié en preparar a los futuros egresados para que resulten una mano de obra competitiva, semicualificada, flexible y adaptada a los requerimientos del capital privado. Los profesores están obligados a enseñar lo que los estudiantes demandan, éstos solicitan ser adiestrados en aquellas destrezas que solicitan sus futuros empleadores, mientras que los que compran la fuerza de trabajo exigen que se enseñen las técnicas y habilidades que les proporcionen beneficios. Y aquí se termina la cadena.

Por lo tanto, si aceptamos la aseveración de K. Marx y F. Engels (1985) recogida en la introducción de esta ponencia acerca de que las ideas dominantes en la sociedad de cualquier época han sido siempre las ideas de las clases dominantes, es lógico deducir entonces que la decisión de impulsar la geografía aplicada y la profesionalización de la disciplina no proviene totalmente de los propios geógrafos, sino que en gran medida viene impuesta por el poder mediante la acción de los condicionantes económicos, sociales, culturales y políticos actuales, que crean las condiciones necesarias para su demanda y desarrollo, aunque de forma eufemística se hable de las exigencias de un mundo cambiante y del mercado laboral, de la inevitable evolución de la ciencia geográfica, de la obligación de responder a las necesidades de la sociedad o de la existencia de nuevos campos de acción que en el caso español se abren tras el fin de la dictadura franquista y en los que se reclama la actividad de los profesionales y de los investigadores universitarios que aplican sus conocimientos.

La geografía siempre estuvo al servicio del poder desde sus orígenes científicos en tanto que saber político, económico y militar de primer orden (Lacoste, 1976), lo que se llevó hasta extremos insuperables a partir de su institucionalización académica, convirtiéndose así en una disciplina aséptica,

inocua, poco comprometida, despolitizada, idealista, descriptiva, un tanto literaria y ocultadora de los verdaderos procesos socioeconómicos que acontecen y organizan el territorio. Esto significa que al poder se le puede servir tanto por acción como por omisión, ya que la renuncia de la geografía a su faceta estratégica y develadora de esos procesos socioeconómicos espaciales implica de hecho una pretensión clara de congraciarse con el poder, no molestando, no implicándose con los más desfavorecidos y falseando la realidad.

Una vez depurada y desprovista de cualquier metodología crítica, la geografía se encuentra ahora con que el mismo poder al que ha servido la margina y prescinde de ella por ser ineficiente para sus fines, escasamente tecnificada, poco profesionalizada e inútil para la obtención de beneficios. Quizás la situación sería distinta en la actualidad si la geografía hubiese sido más crítica, si no hubiera marginado su compromiso con la sociedad, si hubiera estado más abierta a la influencia de otros enfoques y ciencias sociales, si se hubiera dotado de un armazón teórico-metodológico y conceptual más sólido. No deja de resultar paradójico que muchos geógrafos asuman sin más disquisiciones las directrices del proceso de Bolonia y clamen por la difusión de una geografía aplicada cuando nuestra ciencia todavía no ha sido capaz de acuñar una teoría geográfica. Se dice que este extremo resulta complicado de conseguir por la propia aleatoriedad y dispersión de los objetos de estudio que interesan a la geografía, pero no parece que sea del todo imposible si se observa lo que han conseguido al respecto las ciencias económicas.

Además, desde los planteamientos de los clásicos del marxismo (Marx, 1968; Engels, 1980), que incluyeron la práctica en la teoría del conocimiento, hasta las ideas de M. Philipponneau (1999), referente clave de la geografía aplicada, aparecen coincidentes en la necesidad imperiosa de que la aplicación práctica de la geografía se sustente sobre una sólida base teórica. Es indispensable, por lo tanto, que la geografía tenga utilidad práctica para que no se quede sólo en un discurso ideológico, si bien no debería constituir un fin en sí misma ni el único objetivo para profesores y estudiantes, sobre todo cuando su ejercicio supone la mercantilización de la disciplina y rendirla a las necesidades de las tasas de ganancias del capital.

En cualquier caso, tanto durante las cuatro décadas de dictadura franquista como a partir del periodo democrático instaurado tras la promulgación de la Constitución de 1978, la geografía aplicada ha servido directa o indirectamente a unos mismos intereses, es decir, a los de los dueños del capital. Averiguar a quiénes servían los escasos geógrafos planificadores utilizados por el franquismo no supone un ejercicio mental complicado. No obstante, en la actualidad, tras la apariencia de democracia y libertad, no ha habido a este respecto cambios sustantivos. En realidad, no tiene ninguna importancia que los geógrafos planifiquen, ordenen y gestionen el territorio o los recursos naturales o que dispongan de instrumentos eficaces para su labor siempre y cuando el control permanezca en las mismas manos y el conocimiento se utilice según las necesidades de las clases que detentan el poder económico y financiero. En esto, lógicamente, ha tenido mucho que ver el retroceso de la izquierda, el avance del neoliberalismo, la suplantación de la política por la economía, el adormecimiento de los intelectuales y la difusión de la autocensura, que es un mecanismo más eficaz que la más férrea de las censuras para lograr el tipo de sociedad pretendido por las clases dominantes.

Conclusiones

Pese al denodado esfuerzo de muchos geógrafos para escapar de la languidez que embargó a la geografía durante decenios y dotarla de nuevos recursos instrumentales y renovados campos de estudio y aplicación, las empresas siguen sin ver cuál podría ser su función para mantener o aumentar sus tasas de ganancias. Y eso que la mayoría de los geógrafos universitarios se han sumado con fervor al EEES, viendo en él una oportunidad para que la disciplina ocupe el lugar que merece en la estructura científica del país y los jóvenes graduados encuentren un empleo, pero eso sí, sin pararse a pensar en la enorme hipoteca que puede recaer sobre nuestra ciencia, tan grande que sin duda acabará por asestarle el golpe de gracia.

En el prólogo de la obra coordinada por L. Alegre y V. Moreno (2009), C. Fernández Liria sostiene que el mejor negocio que podría hacer la sociedad con la universidad sería no interferir en su quehacer. Cuando la investigación se gesta y desarrolla por encima del entramado de los intereses de la vida

profesional y empresarial es cuando alcanza su mayor rendimiento, es decir, sólo entonces la ciencia consigue ser verdadera, objetiva y rigurosa. Incluso afirma que con este afán de poner la universidad (también se podría incluir el caso concreto de la geografía) al servicio de la sociedad, al final se conseguirá tener un servicio, tal vez una excelente empresa de servicios, pero nunca una universidad.

Aun estando conforme con la aseveración del autor arriba citado, la geografía, como ciencia social y humana que es, debería preocuparse por saber quiénes y con qué fines se utilizan los resultados de sus investigaciones y no perder nunca de vista que la sociedad es mucho más amplia que los meros intereses del mercado. En efecto, aunque muchas opiniones interesadas asocian la idea de sociedad con la acción de las empresas (y como mucho con los distintos niveles de la Administración pública, que en ocasiones actúan como correa de transmisión de los intereses empresariales), los geógrafos deberían poner sus conocimientos y habilidades al servicio de los más desfavorecidos cuya voz también merece ser oída: sindicatos, cooperativas, asociaciones de consumidores, asociaciones de vecinos, agricultores familiares, movimientos a favor de la emancipación de la mujer, grupos ecologistas, colectivos que acogen a los inmigrantes y defienden a las minorías étnicas, movimientos sociales solidarios, grupos que luchan contra la globalización económica y financiera y a favor de los países empobrecidos, entre otros. Pero no parece que esto figure entre las prioridades del proceso de Bolonia y la construcción del EEES. Nadie repara en la contradicción que representa la pretensión de un mayor acercamiento a la sociedad mediante el ejercicio profesional de la geografía y la aplicación práctica del saber geográfico sin subsanar la deficiente formación que la mayoría de los geógrafos tienen en teoría social o la ausencia de la crítica y el debate tanto en la docencia como en la investigación.

Bibliografía

ALEGRE, L. y MORENO, V. (Coords.) (2009): *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*. Hondarribia: Hiru.

DE SÉLYS, G. (1998): "La escuela, gran mercado del siglo XXI". *Le Monde Diplomatique* (edición española), junio, pp. 28-29.

ENGELS, F. (1980): *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Moscú: Progreso.

LACOSTE, Y. (1976): *La Géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*. Paris: Maspero.

MARX, K. (1968): *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.

MARX, K. y ENGELS, F. (1985). *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Progreso.

O'BRIEN, R. (1992): *Global Financial Integration: The End of Geography*. London: Royal Institute of International Affairs.

PHILIPPONNEAU, M. (1999): *La géographie appliquée*. Paris: Armand Colin.

PONTUSCHKA, N. N. (2000). "Geografía, representações sociais e escola pública". *Terra Livre*, nº 15, p. 145.154.

SEGRELLES SERRANO, J. A. (1998): "La geografía y los usuarios de la investigación geográfica en España". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. II, nº 30, 18 pp. <<http://www.ub.es/geocrit/sn-30.htm>>.

SEGRELLES SERRANO, J. A. (2001): "Hacia una enseñanza comprometida y social de la geografía en la universidad". *Terra Livre*, nº 17, pp. 63-78.

VIRILIO, P. (1997): "¿Fin de la Historia o fin de la Geografía?". *Le Monde Diplomatique* (edición española), septiembre, pp. 34-35.