

La geografía como campo científico, educativo y de acción. Los desafíos y compromisos en el siglo XXI

Facundo Martín Hernández

Javier Martín Ordoqui

UNMdP-CEHAU-CONICET, Argentina

fmhernandez12@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente ensayo versa sobre las problemáticas que surgen en la Geografía como campo científico, en el plano de su enseñanza y en su accionar en la construcción de sociedades democráticas. El actual contexto de Globalización implica reformular y repensar los alcances de la Geografía para explicar los impactos de este sistema-mundo sobre la sociedad y su medio ambiente. Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre los tres campos de la Geografía: (1) El *campo científico*, donde los debates académicos se suelen distanciar de las necesidades de las comunidades a las cuales debe responder, (2) El *campo educativo*, donde la geografía tradicional no puede resolver los nuevos desafíos planteados para la ciencia geográfica, y (3) El *campo de acción*, que es el vínculo que se establece entre el geógrafo como sujeto-investigador incluido en el objeto de estudio, mediante el compromiso con la propia comunidad. Como reflexión final se plantea la *Geografía de las soluciones* como una superación de las llamadas “*falsas Geografías*”.

Palabras clave: falsas geografías, geografía de las soluciones.

ABSTRACT

Geography as a field of science, education and action. The challenges and commitments in the XXI century

The present essay discusses about the problematic that crop up in the geography as scientific field, in your education and in your action in the construction of democratic societies. The present context of Globalization implicates reformulate and reconsider the reaches of the geography to explain the impacts of this system-world about the society and your environment. This article has got for objective the reflection of the three fields of the geography: (1) The scientific field, where the academics debate sometimes space out of the necessities of the communities to which should respond. (2) The educative field, where the traditional geography can't solve the new problems established for a geographical science. (3) Lastly, the action's field that is the link that establish between the geographer as subject-investigator included into the studio object, through the under taking with your community. Like final reflection setup the *geography of solutions* as a manner of overcoming the "false geography".

Key words: false geography, geography of the solutions.

RESUME

La géographie en tant que champ scientifique, éducatif et d'action. Les défis et engagements dans le XXIe siècle

Le présent essai aborde les problématiques qui surgissent dans le champ scientifique de la Géographie, sur le plan de son enseignement et dans son engagement envers la construction des sociétés démocratiques. Le contexte actuel de Globalisation implique reformuler et repenser les portées de la Géographie pour expliquer les impacts de ce système-monde sur la société et son environnement. Cet article a pour objet la réflexion des trois champs de la Géographie: (1) Le *champ scientifique*, où les débats académiques s'éloignent, souvent des besoins des

comunidades auxquelles ils doivent faire face, (2) Le *champ éducatif*, encadré dans les domaines de la géographie traditionnelle, qui ne peut pas résoudre les nouveaux défis posés pour la science géographique, et (3) Le *champ d'action*, c'est le lien qui s'établit entre le géographe en tant que sujet-chercheur plongé dans l'objet d'étude, grâce à l'engagement avec la propre communauté. Comme réflexion finale on envisage la *Géographie des solutions* comme un dépassement de ce qu'on appelle « des fausses Géographies ».

Mots-clés: fausses géographies, géographie des solutions.

RESUMO

Geografia como um campo da ciência, da educação e da acção. Os desafios e compromissos, no século XXI

Este ensaio aborda os problemas surgidos na geografia como campo científico, em termos do seu ensino e suas atividades na construção de sociedades democráticas. O actual contexto de globalização implica repensar e reformular o âmbito da geografia para explicar os impactos deste sistema-mundo sobre a sociedade eo ambiente. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as três áreas de geografia: (1) A comunidade científica, os debates académicos, que são muitas vezes longe das necessidades das comunidades que temos de responder, (2) O campo da educação, onde a geografia não pode resolver o tradicional a novos desafios da ciência geográfica, e (3) O campo de ação, a ligação é estabelecida entre o geógrafo como um sujeito-pesquisador no objeto de estudo, através do compromisso com a comunidade. Como uma última reflexão é a geografia das soluções como uma superação da «falsa Geografia».

Palavras-chave: falsa geografia, geografia das soluções.

Recibido: diciembre 2008.

Aceptado: marzo 2009.

Introducción

La Geografía es propuesta como una *ciencia de encrucijada* en la cual confluyen determinadas disciplinas del ámbito natural y social. Esta característica genera críticas por parte de la comunidad científica sobre la consideración de la Geografía como ciencia, ya que sus críticos aducen que carece de una metodología propia. La Geografía, en su intento de ser una ciencia que aborda las características físicas del medio natural y las características sociales en forma integrada, crea un universo de *conflictos o debilidades y posibilidades* para ella misma como ciencia.

La enseñanza de la Geografía se presenta en los albores del siglo XXI como un desafío, ya que es una de las asignaturas -dentro de la educación formal- que más se acerca al estudio de la realidad social, económica y ambiental de nuestros tiempos, en torno al análisis espacial. Sin descuidar la construcción del territorio, como una construcción histórica del mismo.

Consideramos que el debate sobre el futuro de la Geografía y su enseñanza no debe limitarse a los ámbitos académicos, sino que debe ampliarse hacia el “campo de acción” en el seno de las sociedades y los territorios estudiados. Incorporar la noción antropológica del “participante” en los geógrafos (tanto investigadores y docentes) es proponer la subjetividad en la comprensión y transformación del territorio. Por ejemplo, la gestión -como una herramienta más de la extensión desde los centros académicos hacia su comunidad- puede responder a este criterio: *se puede gestionar el territorio correctamente si se lo estudia en profundidad y si existe un compromiso con la comunidad que lo constituye*.

En el ámbito de la gestión –como así también en la planificación y el ordenamiento- la Geografía puede encontrar fortalezas y posibilidades para demostrar su capacidad transformadora y su utilidad, al margen de lo “académico”. Si integramos los debates acerca del sentido de la construcción de las sociedades democráticas, podemos pensar de qué forma se puede entender y alcanzar la *democratización del territorio*.

La participación activa de los geógrafos en las demandas sociales, su integración en las sociedades estudiadas, sus diferencias y coincidencias con los cuadros políticos-administrativos, son algunas realidades que nos llevan a reflexionar sobre la evolución de la geografía como una *ciencia de concienciación*.

I. La Geografía: conocimiento vulgar, sobre-especialización y la interdisciplina

La Geografía es percibida como una asignatura, en las escuelas de educación inicial y media, que describe las condiciones físicas del territorio y aporta estadísticas poblacionales. Esto se debe a que durante mucho tiempo esa fue la función tradicional de la Geografía en la educación formal: la conciencia nacional del territorio a través de minuciosos conocimientos toponímicos, físicos, locacionales, poblacionales y económicos, sin pensar el territorio como una construcción social. También el hecho de que todo el mundo posee experiencias vivenciales de carácter geográfico, hace que sea reconocida como algo que puede ser descrito comúnmente, y no como una ciencia compleja (Estébanez, 1987). Esta es considerada como un producto del pensar espontáneo que preside la vida cotidiana, es decir, se la expone como un saber vulgar, propio del sentido común. Por ejemplo, la observación en los viajes es una apreciación de la Geografía del lugar, pero la formación de un geógrafo le permite realizar otro tipo de observaciones que no son las de un turista.

El perfeccionamiento del docente en Geografía (en función de las nuevas tendencias en la enseñanza de la materia y el recambio generacional) ha logrado revertir esta posición en los alumnos, ya que se enseña una Geografía que se acerca más al estudio complejo, analítico y crítico del territorio. Los programas curriculares de los Ministerios de Educación en Latinoamérica han incorporado una Geografía actualizada, agregándola como una ciencia social. La ciencia geográfica en la educación formal no solo enseña el mundo en forma descriptiva, sino que también es ver en el mundo problemáticas culturales, sociales, económicas y ambientales. Es decir, puede y debe ayudar a la formación de un espíritu crítico en el alumno a partir de la comprensión de los fenómenos sociales y físicos que forman parte de su realidad.

La ciencia geográfica es considerada una *ciencia de síntesis* ya que estudia los aspectos sociales y físicos del territorio y el espacio. No para comprenderlos en forma disgregada, sino para integrarlos y poder analizar el territorio y el espacio como algo complejo que es construido por la relación sociedad-naturaleza. Las diversas especializaciones científicas de las últimas décadas han restado prestigio a la geografía como ciencia, incluso se la cuestiona como tal por carecer de método propio. La orientación creciente a lo social, sin renunciar a su parte física, es la alternativa para que quede integrada definitivamente como una ciencia social que, a diferencia de otras –y en esto está su especificidad–, analiza al hombre en su contexto territorial. Es también una ciencia abarcativa porque si sostenemos que el objeto de estudio es el espacio y/o el territorio, nos encontramos que todos los fenómenos tienen una distribución en el espacio y el territorio. Estos se manifiestan a diferentes escalas territoriales: *Global, Nacional, Regional, Local*, que se diferencian no solamente por el área sino también por el grado de complejidad y de generalización en el análisis y estudio de cada escala.

La Geografía no está presente en los principales cuadros científicos interdisciplinarios. Esto se debe a que en el actual contexto científico mundial es dificultoso ubicar a la Geografía: la Globalización trajo consigo la sobre-especialización, que perjudica la valorización de esta ciencia. En forma paradójica, se auspicia e incita al trabajo interdisciplinario en la ciencia como un modelo que supere los obstáculos que surgen en las situaciones en que cada disciplina sea considerada como una “isla académica”, o bien, cuando la formación disciplinar es atomista, positivista; brindando una visión de la realidad reduccionista, en contra de los principios epistemológicos de la interdisciplina. La Geografía por su naturaleza sería una de las ciencias más capacitadas para el trabajo interdisciplinario, sin embargo sus características no son valoradas como tales y, en cierta manera, muchos fenómenos que tendrían que ser estudiados prioritariamente por un geógrafo son realizados por científicos provenientes de otras áreas. Un claro ejemplo son los análisis de riesgo, estudiados por las exactas y naturales (las llamadas ciencias “duras”) cuando el riesgo es una

construcción social y territorial. Otro ejemplo, son los análisis del turismo a partir de la sociología o de la economía determinista, sin destacar la importancia que adquiere la relación sociedad-naturaleza o la relación Turista - Poblador Local - Paisaje Natural o Cultural que se manifiesta en el territorio.

También los geógrafos están ausentes en el nivel político-administrativo. Son muchas las áreas de un gobierno donde se puede desempeñar un geógrafo, sin embargo son pocos los que llegan a un cargo que tenga que ver con la planificación del territorio, ambiental, urbana y rural. Al ser destacada como una ciencia social, lo geográfico está “impregnado” de una ideología marcada -a diferencia de las ciencias exactas y naturales. De esta forma se distingue un campo científico mucho más identificado como un espacio de lucha política, por el poder. En palabras de Bourdieu: “el poder de producir, de inculcar la representación legítima del mundo social” (Bourdieu, 2000, p. 57). Surge de esta manera una “necesidad” de adherir a una corriente filosófica e ideológica que representa cuestiones diferentes a las elecciones que se realizan dentro de las ciencias exactas y naturales. Esto conlleva inexorablemente a una concientización por parte del geógrafo sobre la realidad social de su tiempo. De esta manera, como en el resto de las ciencias sociales, se transforma en un actor social sumergido en la problemática que estudia, sin alcanzar -por la naturaleza misma de su investigación- la objetividad, condición *sine qua non* para los científicos de las llamadas “ciencias duras”.

Uno de los debates que se ha instaurado en las ciencias sociales, donde se evidencia lo ideológico, es en torno a la Globalización. El impacto de este *sistema-mundo* no sólo implica variables macro y microeconómicas, sino que amplía la influencia sobre los aspectos culturales en los pueblos, a través de políticas explícitas e implícitas que construyen nuevas territorialidades. Los geógrafos enseñan los procesos globales en función de una idea personal, no objetiva. La utilización sistemática de manuales escolares no implica que no se haya asumido una postura, sino que se está legitimado lo que se expone en un libro de texto escolar, que también responden a intereses ideológicos -principalmente en los temas “sociales” de la ciencia.

II. Globalización, Educación y Geografía

La Globalización, en su fase neoliberal, se impuso a inicios de los noventa en el pasado Siglo XX, mediante ciertos hechos y procesos históricos: el Consenso de Washington (1985) con sus reformas estructurales -aplicadas intensivamente en Latinoamérica en la década de 1990- generó impactos a escala internacional procurados por entidades como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Los cambios fueron tanto para los países centrales como para los países periféricos, donde los impactos se sienten aún más por la relación de dependencia con los primeros. El anuncio del “Fin de la Historia” de Fukuyama (1992), la caída del Muro de Berlín, la desintegración de la Unión Soviética, el fin de la Guerra Fría y el llamado “triunfo” del Capitalismo sobre el Socialismo del Siglo XX, fueron los hechos que marcaron el fin de siglo. De esta forma se pretendía suprimir las barreras espaciales para alcanzar la integración de todos los países al mercado mundial, que edificara el “mundo multipolar”. Sin embargo el neoliberalismo construyó el “mundo unipolar”, ya que Estados Unidos se transformó en el eje dinamizador, acompañado por el éxito japonés, la reorganización político-económica que transformaba a Europa y Rusia, y el surgimiento de nuevas potencias industriales (China, India, los “Tigres Asiáticos”).

En educación la Globalización ha sido muy significativa y determinante en la organización neoliberal de los estados latinoamericanos, a través de las *Reformas Educativas*. Estos instrumentos aplicados en todos los países de la región (a excepción de Cuba), obedecen a un proyecto de *globalización de la cultura y globalización de la educación* (Díaz Barriga, 2001). Por lo general se habla de mercados, economías, producción y trabajo globalizado. Pero no se hacen mayores referencias a cómo los organismos internacionales, bajo la prioridad de equilibrar las economías y reducir el gasto público, se han transformado en diseñadores de políticas públicas, donde la educación ocupa un lugar preponderante. La idea de “Globalizar las Escuelas” es en definitiva imponer valores, códigos, representaciones del mundo, formas de pensar uniformes, basadas en la cultura de mercado (Hernández y Ordoqui, 2008). De

esta manera se produce un desplazamiento de las relaciones político-estatales de ciudadanía a las relaciones de mercado, cómo formas encubiertas de privatización de la educación (Dussel, 1997).

Frente a esta realidad la Geografía, tanto como ciencia y como asignatura en las escuelas, sufre impactos en su desarrollo manifestándose contradicciones para los geógrafos. Lo global supuestamente implica la reducción entre lo temporal y lo espacial, esta definición significaría no otorgarle la verdadera fuerza y sentido a lo que ha ocurrido en el mundo y en la Geografía en los últimos años. Pero la verdad material y geográfica del mundo nos demuestra que la realidad está signada por la fragmentación, esta se manifiesta en las desigualdades espaciales y la agudización de las diferenciaciones sociales. Esta “llegada” de la Globalización implicaría fuertes cambios para el pensamiento geográfico, sobre todo para quienes lo global también transformaría la forma de entender la Geografía. Es cierto que la era global transforma al mundo, pero no del modo con que sus apologistas han entendido este proceso, presentando a la Globalización como una superación tecnocrática de la civilización, que procuraría integrar a todos los espacios mundiales en el mercado internacional y en las ventajas de vincularse con los países centrales a través del capital trasnacional. Los “tiempos globales” prometen al mundo la articulación espacial en todas las escalas, intentan a través de sus instrumentos de legitimación procurar que su distorsión se convirtiera en la realidad y en la profundización, a escala global, de las fragmentaciones y diferenciaciones geográficas entre regiones y países.

Milton Santos, uno de principales exponentes de la geografía latinoamericana de fines del siglo XX, no se detuvo nada más que a explicar los cambios que imponía el *nuevo sistema mundo*, sino que también demarcó los impactos profundos de este sistema: “La globalización es básicamente fábula y perversidad. Fábula, porque los gigantescos recursos de una información globalizada se utilizan más para “embrollar” que para aclarar: la transparencia no permanece más que como una promesa. Perversidad, porque las formas concretas dominantes de realización de la globalidad son el vicio, la violencia, el empobrecimiento cultural y moral, posibilitados por el discurso y la práctica de la competitividad a todos los niveles” (Santos, 1996, p. 65). Milton Santos

mantiene su claridad y determinación para referirse a las formas de dominación globales: “...El actual sistema técnico dominante se transforma en invasor cuando no puede ejercer su tendencia al autocrecimiento: busca imponer su ley a los sistemas técnicos vecinos...” (Santos, 1996). El FMI, Banco Mundial, la ONU, la OTAN, entre otras organizaciones internacionales, se transforman en los actores principales de la imposición que plantea Milton Santos, por la vía de la captación de mercado (tanto en su dimensión económica, social, cultural y ambiental) o por la vía bélica.

Los efectos de la globalización se produce en sitios bien definidos: en países, en regiones, en geografías, en la interconexión dada entre los espacios, etc.; no ocurren en ningún ente abstracto superior existente entre las distintas sociedades. La esencia de enseñar la Globalización, desde la geografía, implica entender de qué forma influye en el espacio vivido, lo cotidiano. La realidad de todo lugar está mediado por la lógica del nuevo sistema mundo, tanto en su *faceta incluyente* (por ejemplo, una ciudad posmoderna y postindustrial como Nueva York), como en su *faceta excluyente* (por ejemplo, los territorios de los pueblos originarios de Mesoamérica). En esta relación dialéctica entre inclusión-exclusión, las burocracias globales cumplen un rol clave para determinado grupo de países y empresas, ahora en tiempos de capitales multinacionales. En este sentido para la geografía, la Globalización tiene nombres precisos para sus decisivos protagonistas.

Antes de darle un cierre a estos párrafos referidos a la cuestión global y sus tensiones con la educación y la geografía, destacaremos algunas ideas referidas a la Globalización y su impacto directo en las prácticas concretas de los investigadores y educadores, cómo las “ideas globalizantes” influyen en aspectos conceptuales y metodológicos que quebrantan la unidad del objeto de estudio, en oposición a la concepción de entender a la geografía desde una visión realmente integral, para pensarla desde una mirada totalizadora. Al respecto, De Jong (2001) define críticamente *lo global*, expresa cómo esta va permeando la teoría y la práctica del investigador: “La denominada “globalización”, que no es otra cosa que la modalidad actual en que se manifiesta la diferenciación de un mundo

sometido y otro sometedor tiene desconcertados a los científicos sociales, quienes prefieren huir de las regularidades de la historia y encontrar enfoques teóricos y metodológicos fuertemente empíricos para ordenar y sistematizar la información referida a los procesos sociales inmediatos. Así, cuando la sociedad mundial se encuentra sometida a un sistema cada vez más polarizado de acumulación diferencial, de ejercicio de poder, de control de los avances tecnológicos, de desigualdad de oportunidades y, sobre todo, con una crisis terminal que excluye a contingentes de población cada vez más numerosos, muchos científicos sociales tienden a ignorar o marginar el análisis de las relaciones sociales de producción y distribución de la riqueza” (De Jong, 2001, pp. 98-99). Ante el avance extendido de esta práctica científica la Geografía estaría involucionando; cuando la realidad, la materialización concreta de las diferenciaciones espaciales y sociales vuelve más urgente el desarrollo de una educación y pensamiento geográfico adecuado a las necesidades de transformación y cambio que el mundo necesita. Estos debates se deben instaurar en los tres campos de la ciencia: academicista, educativa y de acción.



Figura 1. Mafalda. Joaquín Salvador “Quino”, 1967.

III. El campo de la geografía: lo académico, lo educacional y la acción

El campo científico es el lugar de una lucha de concurrencia, que tiene por objetivo “...el monopolio de la autoridad científica, definida como la capacidad técnica y el poder social de los científicos...” (Bourdieu, 2000, p. 124). Lo que se construye en los campos de todas las ciencias es el *monopolio*

de la competencia científica, entendida como la capacidad de hablar y actuar legítimamente en materia de ciencia (Bourdieu, 2000). Es también una incesante búsqueda de recursos materiales para el desarrollo de la investigación, sin que esto solo implique la aplicación de los descubrimientos en el conjunto de la sociedad investigada. En definitiva la ciencia no contribuye por su sola existencia al desarrollo de los pueblos, que en muchos casos la financian sin que estos se vean beneficiados¹.

La búsqueda de autoridad científica, es construir un capital social que asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y que puede ser reconvertido a otras especies de capital (Bourdieu, 2000). Esto lleva a una lucha por el capital social, transformando a la ciencia en un sistema cerrado y autónomo que no espera contribuir al desarrollo sino el reconocimiento de los valores de sus productos por sus pares. En el campo de la Geografía, como en el resto de las ciencias sociales, la elección de un paradigma o una corriente ideológica se centra en los intereses para obtener el capital social. Pero, a diferencia de las ciencias exactas y naturales, la elección de un paradigma tiene que ver con una decisión moral y ética sobre la visión de la realidad de la cual el geógrafo forma parte y asume una posición frente a ella.

Los debates de la Geografía, en función de las problemáticas que aborda, la teoría, el método y el objeto de estudio de la misma, son indisolublemente políticos. En el campo de la Geografía, como en cualquier otro campo científico, la lucha por la dominación científica es política. Las estrategias científicas (los métodos) se definen expresa u objetivamente por referencia al sistema de las posiciones políticas y científicas, son al mismo tiempo estrategias políticas (Bourdieu, 1999). Unos de los rasgos más distintivos de la ciencia geográfica son los debates académicos sobre la definición de la misma, sus perspectivas a futuro, la definición del objeto de estudio, la metodología de la misma que construye una serie de dificultades para construir cierta unidad, su educación. En este sentido se observa que los geógrafos académicos destacados deben comprometerse para

1 La venta de patentes de descubrimientos a empresas multinacionales o la captación de estas de personal formado en las universidades nacionales públicas son formas de apropiación del capital científico de un país, sin que el pueblo se desarrolle por su existencia.

imponer el valor de sus productos, y así poder imponer la definición de la ciencia, la delimitación del campo de estudio, los métodos y las teorías, conforme a sus intereses. Esto no significa que los intereses de un científico no respondan a los intereses de una sociedad porque, en definitiva, forma parte de esta.

El campo geográfico de lo que Bourdieu llamaría la “ciencia oficial”, estaría limitado al ámbito académico, claustro donde se debate y se desarrolla la ciencia. Las universidades, centros y organismos de investigación son los que construyen este ámbito que desde la sociología de la ciencia de Durkheim sería el sistema de valores y normas que la “comunidad científica” inculcaría a todos los miembros, considerando la anomia revolucionaria solo imputable a fallas de la sociabilización científica (Durkheim, 1984). Los debates por la autoridad científica y la lucha por el capital social suelen distanciar al geógrafo de su entorno, transformando su ámbito más inmediato, lo académico, y no la realidad que lo incluye. La extensión académica como un sistema que asigna recursos para la aplicación del trabajo de los integrantes de la universidad en la comunidad, no es suficiente para sostener el compromiso. Esto se debe a que estas secretarías no dejan de ser un recurso más sobre las que los investigadores pugnan. La verdadera extensión debe estar en cada materia que se dicta, debe ser algo natural a la vocación del geógrafo, sin necesidad de intermediarios.

En el plano de la enseñanza de la Geografía, en todos los niveles, surge un nuevo campo: el educativo. Este no puede dissociarse del científico, ya que es un proceso de reproducción del discurso y la investigación academicista, como formas de conectar lo científico con la educación y la acción. Uno de los ejemplos, de cambios en la educación de la Geografía, son las transformaciones del sentido de unos de sus objetos de estudio: el territorio. Este de estar asociado a la pertenencia del Estado Nacional o a factores físicos, se ha transformado en un concepto que puede concebirse como un resultado de las acciones de cualquier sujeto (individual o colectivo) que busca controlar en un área determinada, sus recursos, las personas y sus relaciones. Así como existen territorios definidos por los Estados también están los territorios definidos por corporaciones multinacionales.

La enseñanza de la Geografía no puede estar ajena a estas realidades, el docente debe asumir el compromiso de abordar una geografía crítica. Si en los programas figura como contenido la pobreza: cómo es posible explicar esta problemática sin atender a la funcionalidad del modelo económico, de los países centrales y los actores hegemónicos sobre la situación actual de millones de seres humanos. Sin transformar la geografía en doctrina, es necesario que el profesor incentive el espíritu crítico en los alumnos, para que puedan entender su propia realidad. En Geografía, como en el resto de las ciencias sociales, se destaca la elección de una corriente filosófica, como forma de empatía con los integrantes de una comunidad geográfica que comparten una manera de entender la ciencia y un paradigma.

Todas las corrientes de la Geografía tienen su origen en el desarrollo del pensamiento en un determinado contexto y no en el seno de lo académico. Podríamos decir que en las ciencias sociales queda más evidenciada la construcción dialéctica de un paradigma, en el sentido de que este tiene su origen en lo que Politzer definió como “*encadenamiento de processus*”. Esto sería el proceso que distingue a la ley dialéctica de acción recíproca que dice que “*todo influye sobre todo*” (Poltzer, 1957). Ante la pregunta de cómo surge la Geografía positivista, tendríamos que comenzar explicando el desarrollo del *eurocentrismo*, la política imperialista de las potencias europeas, estudiar el determinismo de Comte y el darwinismo social. Esto nos permitiría entender y relacionar el surgimiento de la Geografía académica en el siglo XIX bajo estos supuestos, impulsados por científicos como Ratzel, Demolis, Huntington, entre otros. Lo mismo sucedería al analizar el surgimiento de otras corrientes, como la Geografía marxista. Esta no se podría comprender sin establecer el *processus* que originó el marxismo, es decir las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en Europa y el resto del mundo a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX.

En las ciencias sociales el contexto y la lucha entre los opuestos en el campo social se reproducen en el campo científico. La Geografía es una constante en la sociedad, por eso existe un campo para el geógrafo que se desprende de “lo académico”, como un actor social que puede transformar la realidad que lo incluye y le es adversa. A este campo lo denominamos de “acción”. Aquí los

debates giran en torno a cómo resolver un problema específico –por ejemplo, cómo una escuela está expuesta a la contaminación ambiental en sectores fabriles, de qué forma se puede evitar y de qué manera se debe reclamar-. La necesidad de debatir no es en función del poder que implica el capital social, sino el poder de transformar una realidad que perjudica a una comunidad vulnerable.

En el campo de acción del geógrafo los debates acerca de la teoría y el método quedan desplazados por la necesidad y urgencia de colaborar en el saneamiento ambiental, en la mejora de la calidad de vida, en la construcción democrática de la sociedad de la cual forma parte. En este sentido la participación personal del geógrafo, su compromiso, constituye la condición para el problema que ha de resolver como científico y educador (Eliás, 1990).

IV. El geógrafo del “Principito”: metáfora del cientificismo

El hecho de que un geógrafo pertenezca al claustro académico no significa que no se pueda comprometer, de hecho para muchos sociólogos de la ciencia esto representa una ventaja: *la de comprometerse y distanciarse al mismo tiempo del estudio que lo incluye*. Algunos geógrafos cercanos al neopositivismo, la llamada “Nueva Geografía”, abogan por la objetividad en la ciencia. En esta corriente la Geografía debe apoyarse en los hechos de observación, con un lenguaje exento de contaminación subjetiva y de juicios de valor, un lenguaje neutro, inspirado en el análisis lógico (Estébanez, 1987). Este nuevo paradigma en la Geografía intenta construir una revolución científica cuantitativa, que considera la lógica formal y las matemáticas como las únicas fuentes de conocimiento, que se llama “empirismo lógico” (Capel, 1996). Los geógrafos que adhieren a esta filosofía se distancian del objeto de estudio como parte de ellos, al rechazar la subjetividad se anula la posibilidad de tener una posición frente a la problemática que puede ser abordada desde la Geografía. De esta manera puede ser identificado como un actor social “extraterritorial” por más que la problemática que investiga lo incluya -porque pertenece a la misma comunidad y al mismo territorio. Es decir la única forma de abstraerse para alcanzar la objetividad neopositivista es “renunciar” a su propia “territorialidad”.

El neopositivismo aleja sistemáticamente y filosóficamente al geógrafo de su compromiso social -no con su compromiso científico- reduciendo su campo de acción como sinónimo de campo científico. De cualquier forma adherir a las corrientes historicistas o marxistas no significa que exista un compromiso del geógrafo con la sociedad, esta es una decisión personal. Pero sí dentro de la filosofía de cada corriente existe una menor o mayor campo de acción como un espacio de transformación de la realidad. En el caso del historicismo, al entender la geografía como un diálogo entre los grupos humanos y el territorio a lo largo de la historia (Capel, 1996), tanto lo cultural como lo físico adquieren importancia, y el geógrafo inevitablemente forma parte de esa construcción del territorio.

Dentro de las corrientes que plantean la importancia de la subjetividad y el compromiso en los estudios geográficos se encuentra la marxista, ya que en esta el espacio no se entiende independientemente del objeto de estudio. El espacio es propiedad del objeto, y espacio y objeto se han de entender totalmente integrados (Estébanez, 1987). Folke uno de los destacados geógrafos marxistas señala que *“la teoría revolucionaria sin práctica revolucionaria es inútil e inconcebible; la práctica es el último criterio de verdad”* (Folke, 1972, p. 187). El geógrafo bajo estos supuestos se transforma en un militante de las problemáticas que analiza a través de propuestas de cambio, como podrían ser los modelos de ordenamiento territorial o la planificación del territorio, la educación de una Geografía crítica, en pos de contribuir al desarrollo y a la construcción de una sociedad más justa (Folke, 1972).

En el campo científico de la Geografía existe –como en el resto de las ciencias- lo que Bourdieu (2000) definió como *“campo de producción de discursos eruditos”* (Bourdieu, 2000, p. 50). En este el trabajo colectivo no tiene otro efecto ni otra función que la de perpetuar el campo idéntico a sí mismo, produciendo, tanto hacia adentro como hacia afuera, la creencia en el valor autónomo de los objetivos y de los objetos que produce (Bourdieu, 2000). En esto reside la relación de dependencia por la *apariencia de independencia respecto de las demandas externas*, (Bourdieu, 2000, p. 51) así surgen lo que Bourdieu llama dóxosofos, los sabios aparentes, que profesan un discurso y se distancian del compromiso social por su ambición de acumulación de capital social (Bourdieu, 1999).

En la magnífica obra “El Principito” de Saint-Exupéry (1943) luego de su peregrinar el Principito llega a un asteroide habitado por un geógrafo, que se presenta a sí mismo como un sabio que conoce cada detalle de la superficie. Ante la preguntas del Principito de cómo era su planeta, este no sabe *contestar ya que se considera geógrafo, pero no explorador*. Los exploradores trabajan para él saliendo al campo, para hacer las investigaciones que el “sabio”, el geógrafo, archiva para engrosar su conocimiento. De esta forma el Principito se decepciona de la función del geógrafo, ya que este no está interesado o comprometido con el conocimiento de los lugares, sino más bien interesado en acumular “sabiduría” –el capital social diría Bourdieu.

Los “exploradores” del geógrafo presentados en “El Principito” deben poseer cualidades que sólo pueden ser evaluadas por el “sabio”. Para el geógrafo lo que está en juego es lo que Bourdieu llama la “*creencia del funcionamiento del campo*” (Bourdieu, 1999, p. 56), que es el grado de arbitrariedad social, las condiciones en la que se realizan las investigaciones (Bourdieu, 1999). En la búsqueda de reproducir el consenso el doxóforo incorpora a su trabajo colectivo investigadores orientados a las “*estrategias de sucesión*” (Bourdieu, 2000, 58), que no representan amenazas, ni subversiones al monopolio de la legitimidad científica (Bourdieu, 2000). El geógrafo del Principito realiza una indagación sobre la moralidad y la ética del explorador que aporta el conocimiento, para confirmar que sus descubrimientos son fiables.

Otro aspecto en el diálogo del Principito con el geógrafo es la visión de este último sobre la vida, este al ser consultado sobre si una flor era importante para la Geografía le contesta que no, que al ser efímera carece de importancia. Si bien el libro es escrito en un contexto donde predominaba la Geografía como la descripción física del territorio, también es cierto que a medida que predomina el “escritorio” –la necesidad de desarrollarse dentro del campo científico- por sobre el “campo de acción”, disminuye el compromiso social. En “El Principito” el geógrafo, el sabio, el doxóforo, es presentado como un ser insensible, el científico que sólo se ocupa de su ciencia.

El grado de compromiso social del científico es un aspecto personal, que en el caso de las ciencias exactas puede ser irrelevante. En estas investigar el desarrollo de una ameba requiere de un compromiso con la investigación para

poder descubrir cualidades de este protozoo rizópodo, pero no es necesario asumir un compromiso con la sociedad, no porque esta investigación no sea importante. En el caso de los geógrafos, como cientistas sociales, la investigación se mueve en los dos planos que plantea Ellias (1990), que a su vez son dos formas de conciencia y de aproximación: una más cercana al compromiso y otras más próxima al distanciamiento (Ellias, 1990). La investigación sobre la calidad de vida en un barrio periférico de una ciudad latinoamericana, se manejaría en dos planos: la investigación pura (objetiva) que consistiría en la selección de la metodología, el campo teórico, la recopilación de datos, etc. El otro plano es la investigación como un campo de acción, ya sea mediante la colaboración en las organizaciones barriales que reclamen servicios urbanos básicos, la concientización de los pobladores sumergidos en la problemática y los que no lo están, asesorar y brindar datos a los gobiernos locales sobre la situación de la población que gobiernan, etc. Es en este plano del compromiso social y del científico como un actor social que se transforma en un protagonista más que pugna por un cambio en la realidad socioterritorial (Ellias, 1990), lo que distancia la geografía de las ciencias exactas y naturales.



Figura 2. Antoine Saint-Exupéry, *“El Principito”*, 1943: “...El geógrafo es demasiado importante para estar paseándose. No abandona su despacho. Pero recibe en él a los exploradores. Les interroga y anota sus recuerdos. Y si los

recuerdos de alguno le parecen interesantes, el geógrafo manda hacer una encuesta sobre la moralidad del explorador...”

V. El geógrafo “participante”

La necesidad de incorporarse como un científico activista, no se trata de dogmatizar la ciencia, sino todo lo contrario, se trata de desarrollar un campo de acción que sea capaz de transformar una realidad adversa para una comunidad. El activismo, relacionado frecuentemente como una actividad partidista, en realidad está definido como una dedicación intensa a una determinada línea de acción en la vida pública, sin necesidad de pertenecer a un aparato político, ONG u otro tipo de organización.

El geógrafo debe participar y comprometerse con las investigaciones que realiza, evitar que queden archivadas en las universidades y centros de investigaciones, o sólo circulando en revistas científicas. Milton Santos (2001), en su último artículo escrito para un periódico paulista advertía que son muchos los que temen por el destino actual del científico, *“ya que son raras las manifestaciones de protesta procedentes de sus prácticas, dejando, a veces, la impresión de que la academia puede preferir la situación de meros testigos de la historia, en lugar de asumir un papel de guía en busca de mejores caminos para la sociedad”* (Santos, 2001, p. 24). Santos agrega a su reflexión que *“cuando los intelectuales renuncian a ese deber, sean las que fueran las circunstancias, un manto de tinieblas acaba por cubrir la vida social, una vez que el debate posible se vuelve, por naturaleza, falso”* (Santos, 2001, p. 24).

En la ciencia geográfica siempre han existido experiencias sobre la participación del investigador en una comunidad, no sólo como una etapa en su trabajo sino también como un proceso de aprendizaje. El método del “participante” en la antropología –y posteriormente en la sociología- desplazó las teorías y métodos catalogados como etnocentristas. En la investigación de los antropólogos Galvani y Iuliano (2007) sobre los orígenes de la observación participante en los Estados Unidos destacan el trabajo del antropólogo Boas que se dedicó al estudio de los esquimales. Este antropólogo estadounidense tuvo que usar sus vestimentas para no morir de frío, y aprender a cazar y comer carne de foca para no morir de hambre.

No obstante, como concluyen los autores, esta experiencia agudizó su sensibilidad social y su creencia en la igualdad de todas las personas, que paulatinamente irían marcando todo la labor de su vida como científico (Galvani y Juliano, 2007).

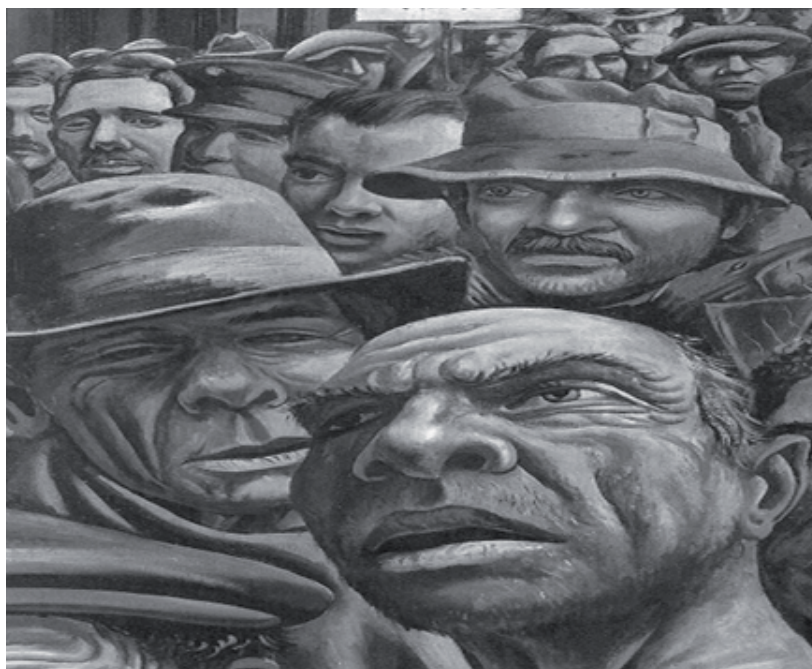


Figura 3. Manifestación. Antonio Berni, 1934: “...En medio de este mar de angustia cuya marea crece en torno a ti, en medio de esa gente que muere de hambre, de esos cuerpos amontonados en las minas y esos cadáveres mutilados yaciendo a montones en las barricadas... Tú no puedes permanecer neutral; vendrás y tomarás el partido de los oprimidos, porque sabes que lo bello y lo sublime -como tú mismo- está del lado de aquellos que luchan por la luz, por la humanidad, por la justicia...”. Piotr Kropotkin, “*Memorias de un revolucionario*”, 1899.

Proponer la Geografía “participante” no sería algo novedoso, son muchos los geógrafos que durante toda la historia de la ciencia se han comprometido con su campo de acción y han pensado alternativas para generar procesos de cambio, donde sea necesario. El geógrafo ruso Piotr Kropotkin (1842-1921) es, tal vez, uno de los referentes de cómo se puede transformar un investigador al vivenciar las problemáticas cotidianas de una comunidad. Kropotkin fue un príncipe ruso, geógrafo, que se destacó por sus estudios de geografía física –principalmente la glaciología- pero sus experiencias con comunidades en Siberia, lo hizo reflexionar sobre el espíritu igualitario y la autosuficiencia del campesinado ruso, así como las influencias negativas del centralismo político (Estébanez, 1987). De esta forma comprendió que no podía efectuar “ciencia pura”, comenzando a cuestionarse la investigación y el desarrollo del campo científico sin justicia social.

Kropotkin (2005) se inclina a ver en la Geografía un proyecto territorial basado en los ideales anarquistas de su época, planteando que las relaciones de solidaridad son más trascendentales que las de la competencia –en una clara oposición al darwinismo social y su determinismo- y que el verdadero desarrollo podría lograrse mediante *“la descentralización del poder político, que la gestión del desarrollo estuviese en manos de las comunas que lo constituyen”* (Kropotkin, 2005). El espacio kropotkiniano se basaba en la anarcomunismo social, organizado en federaciones territoriales, formadas por comunidades con autogobierno, lo que favorecería el intercambio y las relaciones en condiciones de igualdad (Estébanez, 1987).

La experiencia de Kropotkin (2005) representaba no sólo la propuesta de un modelo territorial, sino que planteaba que era fundamental la revolución social para lograr ese cambio, pensó que los beneficios de los avances de la ciencia y la apreciación del arte debían ser patrimonio del pueblo (Kropotkin, 2005). En tiempos más contemporáneos surgen varios geógrafos que han pasado de una corriente a otra -como una forma de concienciación (el marxismo en Harvey, por ejemplo). También otros, anónimos para los anales de la Geografía, se han comprometido con el espacio más inmediato, *el vivido*. Lewin (1991) denomina *espacio vivido*, como aquel donde *“el hombre actúa sobre los diferentes medios, y que son esenciales para poder explicar y comprender la percepción sobre el*

medio social y ambiental del individuo” (Lewin, 1991, p. 121). El campo de acción del geógrafo por empatía, puede ser su *espacio personal* (el área que mejor conoce) o su *espacio vivido*.

Una de las formas de actuación del geógrafo, en pos de una sociedad más equitativa, es a través de la gestión del territorio o planificación del mismo. Debido a su ausencia en los organismos político-administrativos y su escasez en los principales cuadros técnico- científicos, la gestión o planificación debe realizarse con una direccionalidad de *abajo hacia arriba* (Madoery, 2001). De esta manera el compromiso pasa por entender los recursos que poseen un territorio y la sociedad que lo constituye, para poder actuar sobre estos como un “*geógrafo participante*”.

VI. La geografía y la participación

La gestión suele ser considerada como una instancia burocrática y lejana de la ciencia. Si uno hiciese una encuesta sobre quién es el que realiza “*la gestión*”, nos encontraríamos con respuestas tales como los políticos, aseguradores, abogados, contadores, etc. Ahora si al término gestión –definido a *grosso modo* como la acción de administrar- le agregamos “territorio”, nos encontramos con una acción propia de los geógrafos: *la gestión territorial*. Para Pirez (1994) la gestión del territorio puede entenderse como algo administrativo o como una articulación de recursos para resolver algún tipo de problema (Pirez, 1994). En esta última definición podemos localizar la Geografía como una ciencia que contribuye y construye la gestión del territorio.

La participación y el compromiso social son fundamentales en la gestión del territorio. Esto se debe a que los núcleos de la gestión parten de las ideas “*más globales*”, donde se interpreta la gestión del territorio como una instancia para potenciar los recursos productivos. Dentro de estas posturas están incluidos geógrafos que desde el “*escritorio*” –como el del Principito- piensan que sólo es posible gestionar utilizando modelos complejos. La mayoría de estas investigaciones no llegan al destino esencial: construir una “*democratización del territorio*” (Hernández y Ordoqui, 2008) que sea una alternativa a la democratización del mismo propuesto por la Globalización.

El “*geógrafo participante*” al ser parte del territorio se transforma en un activista de su ciencia en pos de la calidad de vida de la comunidad estudiada. La gestión territorial también se puede interpretar como un espacio de reclamo y lucha por cambios necesarios donde los geógrafos pueden desarrollar su capacidad en la comprensión de la relación sociedad-naturaleza y las actuaciones del hombre sobre el medio natural y social en desmedro de la calidad de vida. Los profesores en geografía Chapitel y Fellay² son un ejemplo de esta visión, estos han trabajado en su comunidad educativa-barrial de la ciudad de Concepción del Uruguay (Provincia de Entre Ríos, Argentina), asesorando los reclamos de la población afectada por la contaminación irresponsable de la empresa petrolera multinacional YPF-Repsol en connivencia con el poder político local. Las cartas de denuncias enviadas al poder ejecutivo fueron realizadas por estos profesores en conjunto con la comunidad educativa y barrial:

Carta de la población afectada.

C del Uruguay 27 de Octubre de 2004.

Sr. Director de Medio Ambiente de la Municipalidad de Concepción del Uruguay.

“...Tenemos el agrado de dirigirnos a Ud. a la espera de encontrar una solución a los siguientes problemas que se presentan en la zona de puerto, originado por los gases tóxicos que emanan los tanques de combustibles de la empresa petrolera. A través de un relevamiento de datos entre los vecinos, en los últimos años, se ha detectado un alto porcentaje de enfermos de las vías respiratorias y problemas de piel, como también se han registrado fallecimientos por cáncer, en cantidad alarmante. Por lo tanto solicitamos en nombre de la comisión Vecinal, una pronta intervención de su parte ante los organismos competentes, como así

² Los profesores en Geografía Chapitel, Claudia y Fellay, Cristian presentaron el trabajo de gestión realizado en conjunto con vecinos y alumnos, en el XVIII Encuentro Nacional de Profesores en Geografía, con el título: “Un problema ambiental vecinal tratado en el aula. Concepción del Uruguay. E.R. 2006”.

también la posibilidad de un traslado de la empresa mencionada a una zona no poblada, y que se tomen todos los recaudos de seguridad y prevención para evitar desagradables efectos sobre las personas. A la espera de una pronta y favorable respuesta, hacemos propicia la oportunidad para saludarlo atentamente...”

Vecinos de Concepción del Uruguay, Barrio Los Tanques

El geógrafo queda de esta forma comprometido con la causa que afecta el lugar de trabajo y de enseñanza: la escuela y el barrio, denunciando el accionar de la multinacional petrolera y la inacción de las autoridades. Estos geógrafos trabajan al margen de la existencia de un campo científico, actúan sin debatir métodos y teorías dentro de un campo de acción. Aquí está la búsqueda de extender el conocimiento hacia la sociedad y asumir el compromiso del saber. La lucha y el reclamo para evitar la degradación de la calidad de vida de una comunidad es una gestión del territorio, si entendemos que gestionar es articular los recursos que posee una comunidad para solucionar un problema.

VII. El compromiso social del geógrafo: el aporte a la democratización del territorio

Tanto en la educación de la ciencia (en todos los niveles) como en el desempeño como científico y gestor, el compromiso y la subjetividad son aspectos ineludibles si se quiere ser un *geógrafo participante*. La democracia no se construye objetivamente, sino que es edificada por el sujeto que participa –y no solo elige. La tendencia en la Globalización es distanciar a los ciudadanos de los asuntos políticos, cada vez más acaparados por los expertos; y la dominación de una “nueva clase” en este contexto impide la democratización del conocimiento (Morin, 1999, p. 84). *La regeneración democrática supone la regeneración del civismo, de la solidaridad, del compromiso y de la responsabilidad, que se debe manifestar en el territorio* (Morin, 1999).

La democracia no puede ser definida de manera simple. Los derechos de los ciudadanos, entre ellos el derecho a la libertad, a la dignidad, a la educación, tienen que partir de una genuina igualdad de oportunidades. ¿Qué país central o periférico ha logrado construir la democracia con sus verdaderos valores?

Inclusive la libertad de expresión queda limitada al manejo de grandes empresas mediáticas. Si la fraternidad es un ideal democrático basado en la igualdad: ¿qué fraternidad puede existir entre un barrio cerrado exclusivo para las clases elitistas y los barrios de emergencia empobrecidos a poca distancia de los primeros? La expansión de ambos (el crecimiento de inversiones inmobiliarias en Latinoamérica de barrios privados y el de los barrios de emergencia) manifestada en el mismo territorio nos conduce a la fragmentación socioterritorial, que se da entre los que Svampa (2005) llama “ganadores” del modelo y los “perdedores” del mismo.

Si el precio de conservar el “desarrollo” son las enfermedades de los pobladores de los barrios periféricos de Concepción del Uruguay, ¿qué clase democracia sería esa? Frente a los acontecimientos que ocurren en el mundo entero surgen propuestas de modificar la realidad existente y avanzar hacia nuevas formas democráticas donde el geógrafo como investigador, educador y gestor ocupa su rol. La participación ciudadana, el desarrollo endógeno, la experiencia de la autogestión, nos acercan a un modelo territorial que busca alanzar la democratización del mismo. Por ejemplo, en una ciudad el agua potable no sólo debe ser brindada a los barrios con mejores recursos económicos, sino que debe alcanzar, en primera instancia, a los que menos tienen. *Es decir que democratizar el territorio es en definitiva comprender y atender las prioridades* (Hernández y Ordoqui, 2008, p. 21).

Consideraciones finales: “Las falsas geografías y la geografía de las soluciones”

La Geografía debe recuperar terreno en la solución concreta de problemas de nuestras sociedades, y el espacio perdido frente a otras ciencias y disciplinas. Y ocurre aquí la conjunción de dos factores: la posición de culpar a otras ciencias, de realizar prácticas funcionales al sistema vigente, y también en aquellos que ven para un geógrafo nada peor que otro geógrafo. Algo de cierto tienen las dos teorías, es más se entrecruzan: la “invasión” por otras ciencias sobre el terreno geográfico, que se ha dado por el grado de atraso de los geógrafos en cómo desarrollar su campo de acción. Esto se produce cuando la realidad imperante

necesita una notable cantidad de respuestas a las problemáticas existentes que bien podrían darse desde la geografía.

La Geografía tradicional remite a cuestiones “territoriales” desde una visión simplista, como los límites, las fronteras, las regiones como una inmovilidad histórica (recortando su capacidad de interconexión espacial entre ellas, con los espacios circundantes y globales). Y aquí es donde esa geografía “*de las tradiciones*” que se fue acuñando en lo académico, produjo una mirada cercenada de lo geográfico. De esta manera, impactó en la mirada que desde el afuera se tiene sobre la ciencia geográfica, sin conocimiento totalizador desde lo teórico, que desfigura la mirada que luego se obtiene en el trabajo de campo y las formas de enseñanza. Reflexión teórica, observación directa en el campo, educación con compromiso y espíritu crítico, y la acción transformadora, a través de la gestión -entre otras-, deben ser los ejes de la construcción de una *geografía participante* que sea un aporte para la democratización del territorio.

Las “falsas geografías” suelen ser funcionales a la Globalización, que han profundizado la aparición de las llamadas “antigeografías” (Hernández y Ordoqui, 2008). La adhesión a ese paradigma frágil, de poco sustento, pero cargado de ideología se ha manifestado en la idea de *Desarrollo Local*. El problema que subyace a este concepto es como se lo ha abordado, como se lo ha caracterizado y vaciado de contenido, de igual modo sucedido con otros conceptos que la Geografía ha captado, como la idea de *Desarrollo Sustentable*, por ejemplo. Ya que en ambos, desde una lógica liberal, no se plantea un cambio en el modelo de desarrollo globalizado, no es una alternativa, sino que reproduce el dominio del capital trasnacional en nuevas escalas. Pero lo sucedido con estos conceptos no es muy distinto a lo que también ha ocurrido con los conceptos de espacio y región, que se han distorsionado a partir de la Geografía tradicionalista –ahora globalizada (Hernández y Ordoqui, 2008).

La realidad pide más Geografía, las dinámicas mundiales así lo marcan todos los días, los conflictos geoeconómicos de escala, la cuestión migratoria, los nuevos patrones demográficos de la aldea global, las problemáticas urbanas que afloran en las grandes ciudades de la periferia y también en las grandes capitales de

los países centrales. Las cuestiones que ocurren en diferentes espacios mundiales por dirimir quién domina el recurso petrolero, las guerras preventivas contra el terrorismo para “imponer la democracia” en países considerados violentos³, el avance de la frontera agropecuaria sin conciencia ambiental, la expoliación de los mares por las agresivas prácticas pesqueras, la destrucción de montañas en búsqueda de metales preciosos, el aprovechamiento de las ventajas comparativas a nivel mundial que solo agudizan la situación de deterioro de las regiones siempre perjudicadas, etc. Todos estos temas tienen que estar en la agenda educativa de la geografía, ya que es la única asignatura que puede abordar estas temáticas.

Si el geógrafo abandona el hermetismo que representa el campo científico, trabaja un campo educativo basado en la Geografía crítica, y construye un campo de acción, dejando de buscar la objetividad, como una fuente de verdad, para integrarse como sujeto de lo que investiga, estaríamos logrando avanzar hacia una *“geografía de las soluciones”*.

3 La denominación de los países que formaban parte del “Eje del Mal”, fue acuñada durante el gobierno de George Bush en los EEUU. Estos incluían los países de gobiernos islámicos –no alineados con Washington- y de regímenes comunistas.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Capel, H. (1996). *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Chapitel, C. y Fellay, C. (2008). Un problema ambiental vecinal tratado en el aula. Concepción del Uruguay. ER2006. En: *Actas del XVIII Encuentro Nacional de Profesores en Geografía (CD-ROM)*. San Rafael, Argentina: Ministerio de Educación de Mendoza.
- De Jong, G. (2001). *Introducción al Método Regional*. Neuquén: UNCOMA.
- Díaz Barriga, A. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Durkheim, E. (1984). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Centro Editor Argentino.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ellias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Ensayos de sociología del conocimiento. Barcelona: Península.
- Ellias, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- Estébanez, J. (1987). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Barcelona: Cincel.
- Folke, S. (1972). *South-South Trade and Development*. New York: St. Martin's Press.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- Galvani, I. y Iuliano, R. (2007). Los precedentes de la observación participante en Estados Unidos: la primera expedición de Franz Boas y su concepto de cultura. En: *Actas del Congreso ALAS*. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología.

- Hernández, F. y Ordoqui, J. (2008). La geografía, los geógrafos y la gestión. Aportes para la democratización del territorio. *Revista Boletín Geográfico*, 31, 8-23. Neuquén: UNCOMA.
- Kropotkin, P. (2005). *La conquista del pan*. Buenos Aires: Utopía Libertaria.
- Lewin, K. (1991). *Investigación acción participativa*. Buenos Aires: Humanitas.
- Madoery, O. (2001). El Proyecto Político Local como alternativa de desarrollo. *Revista Política y Gestión*, 2, 25-43. Rosario: UNR.
- Madoery, O. (2008). *Otro desarrollo*. Buenos Aires: UNSAM.
- Marx, K. (1986). *Introducción a la crítica de la Economía Política*. Buenos Aires: ANTEO.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ortiz, R. (1996). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: UNQ.
- Pirez, P. (1994). *Política y gestión de la ciudad*. Buenos Aires: CEAL.
- Politzer, G. (1957). *Principios elementales de filosofía*. Buenos Aires: INCA.
- Saint-Exupéry, A. (2005). *El Principito*. Buenos Aires: Emecé.
- Santos, M. (1986). Espacio y Método. *Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, Año XII (65), 48-60. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos Tau.
- Santos, M. (2001). O intelectual anónimo. *Corrêio Baziliense*, 23-25. Brasilia.
- Svampa, M. (2005). *La brecha urbana: Countries y barrios privados*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Los autores

Facundo Martín Hernández y Javier Martín Ordoqui

Profesores en Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Investigadores del Centro de Estudios Históricos Arquitectónicos y Urbanos, de la misma casa de estudios, y becarios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Trabajan en temáticas relacionadas con la teoría y práctica de la geografía. Participan y dirigen proyectos de investigación y extensión sobre sociedad y economía en la zona costera marítima argentina.