

Revista de

CIENCIAS SOCIALES & HUMANIDADES

AÑO 2 / N° 4

Vicerrectoría de Investigación e Internacionalización

Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”

PEDAGOGÍA DE LA GEOGRAFÍA: el caso de las guerras

PEDAGOGY OF GEOGRAPHY: the Case of Wars

Jorge Molina Aguilar¹

jorge.molina@uls.edu.sv

<https://orcid.org/0000-0001-7288-9740>

Martin Ignacio Díaz Velásquez²

mdiaz@knowmadinstitut.org

<https://orcid.org/00-0001-5162-4786>

pp. 53 - 72

Recibido: 13-10-2023 Aceptado: 08-01-2024

1 Psicólogo, Master en Salud Mental y Candidato a Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Académico Asociado de la Universidad Luterana Salvadoreña. Codirector del Observatorio del Comportamiento de Automedicación de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, y miembro del Instituto Europeo de Estudios Multidisciplinarios Sobre Derechos Humanos y Ciencias - Knowmad Insitut, Brandemburgo, Alemania.

2 Teólogo, investigador social y presbítero, especializado en derechos humanos, políticas de drogas y tecnologías emergentes. Certificado en ciberconflictos internacionales. Embajador de One Young World y vocero en países germanoparlantes del Rome Consensus 2.0 por una política de drogas humanitaria, una iniciativa de IFRC (International Federation of Red Cross). Instituto Europeo de Estudios Multidisciplinarios Sobre Derechos Humanos y Ciencias - Knowmad Insitut, Brandemburgo, Alemania

RESUMEN

El presente texto conduce a la geografía como ciencia social y, a través de ella, al desarrollo de hechos geográficos; práctica ejemplificada, en este caso, por la geografía de guerra. El producto final derivado de este escrito surge como una herramienta didáctica para la enseñanza de diferentes tipos de conflictos alrededor del mundo y que será de utilidad para desarrollar una geografía activa, funcional y que contribuya a aprender a incorporar datos geográficos como parte de la formación a lo largo del tiempo, con un eco en la educación superior, para, por ejemplo, comprender y relacionar diferentes conceptos geográficos para desarrollar estrategias didácticas; expresando los conceptos geoespaciales a través del uso de tecnologías abiertas y, en definitiva, promueve una transformación del material geográfico de realidad alternativa en una herramienta motivadora y creativa, que facilita el desarrollo de temas de interés para cada estudiante, no solo para recurrir a videos o aplicaciones innovadoras.

PALABRAS CLAVE: Alienación, Necesidades, Maslow, Ideología, Sociedad.

ABSTRACT

This text leads to geography as a social science and, through it, to the development of geographical facts; practice exemplified, in this case, by war geography. The final product derived from this writing emerges as a didactic tool for teaching different types of conflicts around the world and that will be useful to develop an active, functional geography that contributes to learning to incorporate geographic data as part of training. over time, with an echo in higher education, to, for example, understand and relate different geographical concepts to develop teaching strategies; expressing geospatial concepts through the use of open technologies and, ultimately, promotes a transformation of the geographical material of alternative reality into a motivating and creative tool, which facilitates the development of topics of interest for each student, not only to resort to videos or innovative applications.

KEY WORDS: Pedagogy, Curriculum, War, Geography, Education.

Introducción

El presente artículo es una reflexión pedagógica acerca de una formación geográfica lábil en el currículum escolar. Para esto, resulta ineluctable realizar una reflexión desde la *pedagogía crítica* y la *pedagogía social*, así como también hacer un análisis de la sociología del conocimiento y la sociología del currículum. Este análisis aplicado a la geografía y sus diferentes tipos, busca propiciar un cuestionamiento y una reflexión acerca de los posibles vacíos cuando se presenta una deficiencia curricular, en este caso puntual, en la geografía.

El texto conduce a la geografía como una ciencia social, y, a través de ésta, al desarrollo del *hecho geográfico*, una práctica que en esta ocasión se ejemplifica a través del binomio guerra-geografía. Es necesario aclarar que no es un artículo sobre conflictos y guerras, y tampoco sobre biopolítica; únicamente hace uso de ellas, a modo de ejemplo, para mostrar la *invisibilización* que surge cuando se presentan problemas curriculares, en esta ocasión, expresados en un vacío en el currículum acerca de la geografía.

Dos datos resultan imprescindibles de mencionar acerca del artículo. El primer dato, es que este artículo fue presentado por primera vez el 4 de agosto de 2022, en Bogotá, Colombia. Se presentó con la finalidad de inaugurar el período académico de la Facultad de Psicología y el VI encuentro de la Sociedad Colombiana de Estudios Históricos y Sociales de la Psicología, coordinado por la Fundación Universitaria Los Libertadores y la Universidad del Rosario.

El segundo dato, es que el texto nace de un documento más amplio, es un extracto teórico del libro *Guerra(s) Reflexiones de una Pedagogía Geográfica*. Dicho libro es una herramienta didáctica para la enseñanza de los diferentes tipos de conflictos alrededor del mundo, así como también del vacío epistemológico que emerge ante el desconocimiento de la geografía, y peor aún, del conocimiento de una geografía que tiene como única norma transmitir conocimiento turístico a través del paisajismo y la cartografía. En contraste, se propone una aproximación geográfica -desde el *hecho geográfico*- donde el diseño del material didáctico surge de la reflexión acerca de diferentes tipos de pedagogía. En consecuencia, es un material cuidadosamente pensado para enseñar acerca de los distintos tipos de guerras y conflictos en el mundo, desde un currículum que evidencia estos conflictos, así como también sus actores sociales principales y el rol que estos tienen.

Para ambos casos (ponencia y libro), el artículo es una síntesis, una que no pretende, bajo ninguna circunstancia, promover un conocimiento omnicomprendido. Más bien, es un instrumento de reflexión acerca de una disciplina olvidada y relegada a mapas y aplicaciones tecnológicas, al paisajismo y la cartografía, y, no menos importante, a una pedagogía yerta. A pesar de lo anterior, la geografía en su momento sirvió para desarrollar la actitud y el pensamiento crítico, el pluralismo disciplinar y tres aspectos que deberían tener un carácter protagónico en la educación y la enseñanza, estos son: el asombro, la curiosidad y la creatividad.

Pedagogía: entre la sociología del conocimiento y la sociología del currículum

Antes de hablar de pedagogía es necesario aclarar que se presenta una amplia gama de retos cuando se le define. Uno de ellos -y muy común- es la confusión frecuente de la pedagogía con la educación. Durkheim (citado en Gras, 1985), consideró la pedagogía como una teoría práctica de la educación, y, desde su época, se presentaba como un esfuerzo reflexivo acerca de la práctica pedagógica, principalmente cuando la educación es considerada como un *fenómeno social*. Una vez la educación es pensada desde esta óptica (social) entonces adquiere una mayor complejidad, tanto en su accionar como en la forma en que se reflexionan las acciones sobre ella (educación); es decir, la pedagogía (Novack, 1985).

Autores como Calerier, desde 1910 definían la pedagogía como “una teoría general del arte de la educación”, la cual está agrupada en principios que se consideraban universales. En esa línea, cuando la pedagogía reflexiona -de manera profunda- en la educación, esta puede orientarse rumbo a la *filosofía de la educación*, y esto último, conducir a un *análisis crítico* acerca de los métodos y las técnicas en la educación misma, a esto se le conoce como: pedagogía general (Sáenz Barrio, 1986). En contraste, si el interés conduce a analizar la enseñanza en distintas disciplinas, entonces se le conoce como: pedagogía de las didácticas (Mialaret, 1966; Sáenz Barrio, 1986).

En suma, existen diferentes tipos de pedagogía que provienen, en su mayoría, de distintas concepciones de lo que es la pedagogía en función de su objeto de estudio. En este caso, se considera como punto de partida a la *pedagogía social*, ya que esta tiene por objeto el estudio la selección y la aplicación de acciones educativas que se dan en marcos institucionales; estos marcos tienen finalidades que son definidas por la sociedad a través de consideraciones éticas y filosóficas (Gras, 1985; Fernández Palomares,

1985). La *pedagogía social* tiene como objeto la educación social, y, por lo tanto, es una racionalización que se hace sobre fenómenos educativos y la sociedad donde se presentan (Pereira, 1970).

Una de las características ópticas de la *pedagogía social* estriba en la sociología del conocimiento y la sociología del currículum. Por su parte, la sociología del conocimiento se refiere a las relaciones entre las producciones mentales y los contextos sociales en los cuales estas surgen; tres conceptos serán claves en este caso: el primero, las producciones mentales, referido a ideas, categorías del pensamiento, creencias, entre otras; el segundo se refiere al contexto social, aquí se encuentran las clases sociales, los modos de producción, grupos, etcétera; y, finalmente, las relaciones sociales, conceptualizadas en términos de determinación, correspondencia y reflejo (Merton, 1964).

Desde diferentes aproximaciones acerca de la sociología del conocimiento, vale la pena mencionar tres aportes fundamentales. Primero, los aportes de Max Scheler, sobre la noción donde la sociedad determina la presencia de ideas y condiciones que hacen posible su aparición y su impulso, aunque no necesariamente su contenido (Hamilton, 2014). Segundo, los aportes de Karl Mannheim, quien sostenía -radicalmente- que era la sociedad quien determinaba la aparición y el contenido de las ideas humanas (Hamilton, 2014). Y tercero, es importante mencionar que fueron Berger y Luckmann quienes aportaron una (re)orientación acerca de la sociología del conocimiento. Entre sus diversos aportes se puede destacar una reflexión sobre el contenido, puntualmente el hecho de incluir el análisis de los procesos por los que el conocimiento se desarrolla, se transmite y se mantiene en diversas situaciones sociales (Berger y Luckmann, 2006). En resumen, la sociología del conocimiento destaca el papel de la sociedad en la producción de conocimiento, en los contenidos a explorar y difundir en un contexto y un período determinado, o, todo lo contrario, la infravaloración en cuanto al estudio de ciertos contenidos, y, en consecuencia, un posible cese en la enseñanza de los mismos.

Otro concepto que abona a comprender y complementar el análisis es el concepto de currículum (o teoría curricular). Este concepto, al igual que los anteriores, es objeto de estudio y de una amplia variedad de aproximaciones teóricas. Desde una perspectiva sincrónica, la teoría del currículum plantea justificaciones en la enseñanza intencional, y, por tanto, planifica qué tipo de contenidos se enseñan, así como también los contenidos que son excluidos, sobre la base de qué criterios se da esa

selección o exclusión; y, no menos importante, los objetivos, actividades, normas de regulación, agentes involucrados y formas de comprobación vinculados al contenido dentro de la enseñanza (Lawton et al., 2014).

La teoría del currículum resulta importante porque tiene la posibilidad de establecer un puente entre la pedagogía (y sus fundamentos), y la práctica de la enseñanza (Lawton et al., 2014).

En este caso, la teoría del currículum conduce a reflexionar en el puente entre los fundamentos pedagógicos de la geografía y la enseñanza de la misma. Sobre esto último, desde la sociología del currículum, se destaca que el contenido (en la educación y en la enseñanza) puede encontrarse en dos tipos de currículum. Primero, el currículum de base, es decir, el diseño curricular prescriptivo y obligatorio (tronco común o *core curriculum*) que persigue la adquisición de un conocimiento mínimo en una población determinada; este forma parte del currículum formal, el cual tiene fundamentos en el conocimiento oficial y válido para una sociedad -y en un momento determinado- y se encuentra en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas (Young, 2015; Vargas Ulate, 2009). Segundo, el currículum oculto o *hidden curriculum*; este concepto se refiere a una serie de mensajes que se transmiten como resultado de la forma de escolarización, organización y prácticas institucionales (Portelli, 1993).

Ahora bien, la sociología del currículum se preocupa por reflexionar en el tipo de conocimiento que se enseña en el aula de clase, se refiere a la relación entre el conocimiento educativo, la selección, la organización y transmisión de contenidos y su vinculación con las estructuras sociales. Así, como resultado de estas reflexiones -desde la perspectiva sociológica- emergen otros temas como, por ejemplo, la distribución de poder o las ideologías y el sistema de valores con base en los cuales se priorizan o excluyen contenidos a enseñar; esto facilita el análisis crítico acerca de cuáles son los principales agentes y mecanismos que posibilitan la elección y selección de los conocimientos que forman parte de los planes de estudio y de los programas en las asignaturas, al igual que la función que estos poseen en un contexto y una coyuntura social.

Esta aproximación conceptual facilita un análisis crítico que posteriormente estará vinculado a la geografía. De esta manera es posible reflexionar acerca de cuáles son los principales agentes y mecanismos que promueven o imposibilitan la elección -y la selección- de conocimientos afines a la geografía, bien sea para formar parte de planes de estudio

formales u ocultos. En el caso de la geografía, sobre cuáles son los principales agentes, acontecimientos y otras estructuras sociales que promovieron que esta fuese eliminada del currículum formal y cómo esta disciplina pasó a ser un contenido diluido como parte de otra asignatura, que en algunos contextos se le conoce como estudios sociales. De esto emergen una serie de cuestionamientos, como, por ejemplo, ¿qué funciones cumple la reducción de un análisis geográfico? ¿De qué manera se decidió jerarquizar los conocimientos y contenidos a impartir en un momento determinado, dejando fuera la asignatura de geografía del currículum base? ¿Qué posibles consecuencias emergen de esta jerarquización? ¿Existen receptores legítimos en cuanto a la enseñanza de la geografía? Es decir, ¿se presenta una distribución del conocimiento geográfico desigual entre distintos grupos sociales? Y de ser así, ¿qué efectos tiene?

Filosofía política de la educación

Para algunos autores, la pedagogía es considerada como la madre de las disciplinas de la educación, y, es también conocida como filosofía política de la educación. Como se dijo antes, es gracias a ella que surgen reflexiones acerca de la educación, y muchas veces, estas reflexiones aparecen en forma de opiniones y análisis críticos acerca de la postura ética, política y social en cuanto a la educación (Brailovsky, 2018).

Pero, ¿por qué resulta necesario un análisis desde la pedagogía? Para Brailovsky (2018), la pedagogía -filosofía política de la educación- permite construir una reflexión para desnaturalizar los discursos dominantes sobre un tema, y también para analizar la legitimación social a través de la cual han sido posibles los contenidos obligatorios. El mismo autor destacó cómo algunas asignaturas enseñan contenidos comunes, y estos marcan puntos de encuentro y experiencias comunes entre diferentes sociedades y culturas (Brailovsky, 2018).

Pedagogía crítica y pedagogía social

Uno de los fines de la educación es fomentar y desarrollar el pensamiento -y la actitud- crítica, y, por tanto, es uno de los objetivos más importantes en las tendencias pedagógicas. El pensamiento crítico desde la pedagogía, contribuye al cambio en el análisis acerca de los contenidos en las asignaturas y en los planes de estudio, al igual que los cambios en cuanto al rol del docente como un transmisor -a veces lineal y jerarquizado- de

conocimientos. Este tipo de pedagogía (crítica) desmitifica roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y también en cuanto al contenido y la forma en que este se transmite.

Leme y Méndez (2013) mencionan que toda propuesta educativa es contextual, pues en ella confluyen “múltiples intereses”. Por tanto, es necesario el “descubrimiento de caminos de deconstrucción de las redes simbólicas y del imaginario social que interrelacionan multiculturalidad, diferencias idiosincrásicas, violencia y exclusión” (Leme y Méndez, 2013, p. 2). Los mismos autores mencionan que, estar disconforme o asumir una actitud crítica acerca de la educación, no es un sinónimo de “perder la confianza en la educación”, al contrario, plantean que la disconformidad es una “estrategia epistemológica” y una fuente de conocimiento (Leme y Méndez, 2013).

En esa dirección, la producción de conocimiento también surge de una realidad que resulta molesta; en casos como la pedagogía geográfica, se presenta un ejemplo, pero el mismo análisis puede llevarse a diferentes contenidos, asignaturas o planes de estudio. Esto se facilita, por un lado, gracias a la pedagogía crítica, la cual nos aporta explicaciones que cuestionan aquello que normalmente es aceptado como válido, nos brinda una aproximación al “mundo escolar” como un “sistema político donde se dirimen cuestionamientos sociales” y donde, a través de la sociología de la educación, se observan “las grietas” del sistema educativo (Brailovsky, 2018).

Por otro lado, la pedagogía social nos permite reflexionar sobre los espacios educativos y sus divisiones, así como también el peso e influencia de las categorías afines a diferentes contextos sociales (como el mundo empresarial) a través de las cuales se ven influenciadas las prácticas educativas y los contenidos a enseñar (Leme y Méndez, 2013). La pedagogía social también genera espacios para la desobediencia cultural, principalmente cuando se cuestionan los espacios geográficos y los contenidos que son impartidos y priorizados en una cultura, promueve un análisis crítico acerca de cómo los contenidos y los currículums pueden estar contruidos a la base de un motor económico y puestos al servicio de los intereses del mercado (Brailovsky, 2018; Leme y Méndez, 2013).

Desde el análisis, y basado en ambas pedagogías (pedagogía crítica y pedagogía social), se aprecia de forma crítica -y sospechosa- la educación

y los discursos educativos a través de los cuales surgen contenidos que se institucionalizan y pasan a ser considerados como válidos. De ambas pedagogías nace la posibilidad de hablar, incluso, de una pedagogía social crítica, una propuesta donde la educación sea cuestionada desde diferentes ángulos, abierta a la crítica, capaz de desarrollar una mirada que favorece a la mayor cantidad de sectores en la sociedad, y que se puede observar en su currículum formal y oculto. De cualquier modo, desde la pedagogía crítica y la pedagogía social, se presenta tanto una crítica cultural subjetiva como, también, una desobediencia cultural (Brailovsky, 2018; Leme y Méndez, 2013).

Esta visión, concatena con el análisis que se desarrolla a continuación acerca de la geografía. Gradualmente, el análisis pedagógico de la geografía adopta la forma de una teoría especial de la argumentación; es decir, de un juego de argumentos en los cuales “también puede

aspirar a ejercer una función crítica” (Habermas, 2000, p. 45). La geografía, desde las ciencias sociales, abre un abanico de posibilidades aún más profundas que los recursos didácticos tradicionales, como el paisajismo y la cartografía, los cuales, en esta ocasión, son estudiados de forma crítica a través de la pedagogía crítica y social..

La geografía, una ciencia social

De forma simple, se denomina geografía a la descripción de la superficie terrestre. Esto debido a que algunos traductores atribuyen el origen de su nombre al prefijo *guéo*, que proviene de *gaia* y *gues*, lo cual significa tierra; y *graph* que significa descripción o escritura (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura- UNESCO, 2021). La geografía es una ciencia antigua; ha tenido diferentes momentos históricos y una enorme cantidad de aportes, desde la navegación hasta desigualdades y problemas ambientales en diferentes áreas de la Tierra, pero, el progreso de la geografía como disciplina depende, en gran parte, del dominio práctico del ser humano sobre la naturaleza del planeta (Bayley, 1981).

Como ejemplo de lo anterior, fue hasta el siglo IX que la geografía era únicamente descriptiva. Luego, como resultado de su fusión con otras ciencias afines, pasó a desarrollar un tipo de análisis más orientado a lo teleológico (causa y efecto) (Bayley, 1981). Esto último (análisis teleológico) fue una influencia de bastante importancia en la geografía, y llevó a que

los análisis plantearan la búsqueda constante de respuestas acerca de cómo se presentaba una relación entre dos procesos fundamentales: i) el hecho geográfico; y, ii) el ser humano y su ambiente natural (Lief y Rustin, 1963).

La relación entre dichos procesos dejaba claro que era necesario hacer un análisis más allá de lo meramente descriptivo. Lo anterior mencionado llevó a la geografía a, gradualmente, adquirir dos objetivos importantes. El primero, convertirse en ciencia, y, el segundo, integrarse a las ciencias sociales. A pesar de todos estos hallazgos históricos, con el tiempo, la geografía pasó de ser una asignatura independiente a formar parte del currículo de otras materias, en algunos lugares llamadas Ciencias Sociales o Estudios Sociales.

En suma, se conoce a la geografía como la ciencia que tiene por objeto de estudio la descripción de los fenómenos físicos y de la humanidad. Pero al igual que la pedagogía, la geografía también posee diferentes áreas de especialidad; es decir, es heterogénea y su historia la llevó a mezclarse con otras disciplinas. En esta misma dirección nos encontramos con una geografía económica, la cual tiene por objeto de estudio la distribución y explotación de los recursos naturales. Por otro lado, la geografía física, donde se estudian las condiciones naturales y de la superficie terrestre con todos sus accidentes; la geografía física se compone de otras disciplinas como la climatología, la geomorfología o edafología (Bayley, 1981).

Luego, la geografía política, (quizá una de las más conocidas en la actualidad) aunque es muy poco estudiada en la época escolar, tiene por objeto de estudio la división y organización administrativa de los diferentes territorios de la superficie terrestre (Bayley, 1981; Lief y Rustin, 1963). Y, finalmente, la geografía humana, que analiza la implantación del ser humano en un territorio específico, y sus movimientos de un territorio a otro; esta geografía se ve acompañada por los análisis migratorios (movimientos humanos), los estudios de suelo y los procesos demográficos (Bayley, 1981).

A pesar de ser distintos tipos de geografía, esta debe partir de su situación en el contexto de las ciencias sociales. Y en ese contexto, su objetivo básico, es decir, el objeto de todo estudio geográfico es un “estado de hecho”, una situación “real” y “localizable” en el espacio y el tiempo, pero que a su vez es una serie de factores interrelacionados (Bayley, 1981; Lief y Rustin, 1963; UNESCO, 1966). En ese caso, para lograr el hecho geográfico se deben combinar distintos análisis que emergen de diferentes geografías, y, en consecuencia, se considera enriquecedor aprender a fusionar a través

del currículum oculto a la geografía física y a la geografía humana, o bien a la geografía política y la geografía física y así sucesivamente.

Como se mencionó, la geografía se dejó de impartir como una asignatura y pasó a ser parte de la materia de Estudios Sociales. Desde el análisis del currículum, esta fusionó -y en algunos casos diluyó- sus conocimientos en otra materia, aunque a veces puede formar parte del currículum oculto. Demás está aclarar que no se aboga por retornar a la geografía como asignatura, aunque pareciera un horizonte ideal; más bien el reto consiste en estudiar la forma en que se aprende -a través de la pedagogía crítica y social- el análisis geográfico, y si en realidad se llega o no a una visión integral que tiene como punto de partida el “estado de hecho” y, luego, el hecho geográfico. Usualmente se promueve un estudio memorístico, descriptivo y se prioriza en los sitios turísticos de los países que sí entran en ese currículum que hoy día se plasma en Estudios Sociales.

Retos, limitaciones epistemológicas y formas de estudio

La pedagogía de la geografía nos conduce a pensar en una geografía que se enseña basándose en un estudio regional de carácter descriptivo. Desplazarse en el entorno, a través de imágenes, tecnologías de la información y la comunicación, aplicaciones o instrumentos como un *mapamundi*, son solo algunos de los ejemplos que revelan cómo se enseña la geografía habitualmente. Con suerte, se recurre al aprendizaje conceptual, omitiendo el desarrollo de procesos y fenómenos, y muchas menos vinculaciones entre diferentes regiones; desde el inicio la enseñanza de la geografía dista mucho de preparar al infante, y luego al adolescente, de aprender a desarrollar hechos geográficos (Taborda, 2013; UNESCO, 1966).

Acerca de las reflexiones, desde la pedagogía de la geografía, es interesante cómo, a pesar de los avances tecnológicos, quizá uno de los retos epistemológicos que aún prevalece es pensar en el proceso memorístico como un proceso y no como un fin. Reflexionar en una enseñanza más aplicada a la realidad, a través del contacto directo con el paisaje geográfico, mediante el análisis de los fenómenos geográficos por medio de imágenes, mapas y gráficos, pero donde su objetivo no sea memorizarlos para evocarlos, sino más bien desarrollar las competencias necesarias para aprender a pensarlos gradualmente como parte de un proceso que, a su vez, consolida el hecho geográfico (UNESCO, 1966).

Es ineluctable que la cartografía es el método distintivo -y por excelencia- de la geografía; no obstante, existen distintas formas de aplicarlo. Pensar a través del principio didáctico de implicación compartida y la actividad, es un reto didáctico en torno al estudio y la enseñanza de la geografía; es decir, pensar en una forma de enseñar que sea vinculante entre relaciones mutuas (entre diferentes tipos de geografía) y a la vez dinámicas, con la finalidad de ir perfilando un hecho geográfico (UNESCO, 1966).

En el caso de la geografía, la cartografía y el material gráfico, plantean otro reto epistemológico, pues son un sustituto de la propia realidad y su uso es necesario para reconocer el fenómeno geográfico. La abstracción y la capacidad de pensar e interrelacionar, será el proceso siguiente, lo cual permitirá pasar, del fenómeno geográfico, al hecho geográfico (UNESCO, 1966).

En este punto es necesario identificar tres tipos de formas de estudio de la geografía. Según Taborda (2013), primero existe la geografía de los profesores; esta se destina a cumplir un discurso cuasi enciclopédico y lograr un objetivo memorístico, carece de importancia el razonamiento espacio y está distante de construir el hecho geográfico. Segundo, la geografía como un espectáculo; esta plantea una denuncia donde el turismo tiene el potencial de hacer de la geografía una forma de consumo de las masas; y finalmente, geografía de los estados mayores, donde se estudia la manera en que las minorías son utilizadas como instrumento de poder para grupos estratégicos (Taborda, 2013).

Uno de los retos más obvios descansa en que la geografía es vista como un contenido poco útil y/o aburrido. Aunque mucho de esta percepción no necesariamente es por el contenido, sino más bien por la manera en que este se imparte. La geografía puede resultar en un estudio interdisciplinario que, a su vez, sea interesante y motivador, aunque para eso sea necesario tener en cuenta que el estudio de la geografía está construido por la interacción de los elementos naturales, o espacio natural, y por la acción de los seres humanos o espacio social o cultural (Brunet, 1989).

El caso de las guerras

A inicios del año 2022, específicamente el 24 de febrero, Rusia invade Ucrania; esto forma parte del conflicto Rusia-Ucrania iniciado en el

2014. Los medios brindan amplia cobertura al conflicto actual y a las ramificaciones que este conlleva, desde lo económico y político, hasta los contextos ambientales, e, incluso, se analiza la situación de los refugiados. De inmediato, se presentaron distintas muestras de solidaridad en diversas partes del mundo: mensajes de paz y condenas ante el conflicto bélico, no faltaron. Sin embargo, esto evidencia un desconocimiento geográfico de los países donde existen conflictos bélicos-armados, militarización constante, régimen de ocupación, entre otros. De ese modo, son excluidos del foco mediático países como Palestina, El Congo, Yemen, Sudán del Sur, Afganistán, Etiopía, Mozambique, Marruecos, Siria, República Centroafricana, y Venezuela (Agencia de las Naciones Unidas para Refugiados, 2020; Ayuda en Acción, 2021).

La guerra y los diferentes conflictos, en este caso, surgen como evidencia para sustentar la importancia que el conocimiento de la geografía posee. Sobre todo, si se toman en consideración las reflexiones anteriores, desde la pedagogía, desde los diferentes tipos de geografía y desde sus formas de enseñanza. Cuando se dice que son excluidos una serie de países que viven en guerra y conflicto continuo, al mismo tiempo se muestra un desconocimiento sobre las guerras en todo el mundo a través de la “invisibilidad” geográfica de las naciones y sus conflictos sociales e históricos; la guerra y los conflictos son, en este caso, el hecho geográfico.

Si se estudia y se enseña la guerra como un hecho geográfico, desde las reflexiones planteadas, será posible comprender que no se trata solamente de una guerra, sino de “guerras” y expresiones de guerra. El significado de “guerra” es ambiguo, ya que las formas de violencia organizadas, y políticamente enfocadas, también constituyen guerra (European Parliamentary Research Service, 2013). Quizá resulte tentador desarrollar una reflexión geopolítica o biopolítica; sin embargo, es necesario recordar que el presente escrito se refiere a la pedagogía de la geografía desde el currículum escolar. Y esto no se refiere a iniciar la enseñanza de la geografía memorizando conflictos y hechos sobre la violencia organizada alrededor del mundo; más bien, la idea resulta en un proceso donde gradualmente las personas en formación escolar puedan desarrollar hechos geográficos basados en fenómenos específicos, como las guerras, y comprender, gradualmente acorde a su nivel y desarrollo, la existencia de diferentes expresiones históricas en distintas partes del mundo y de qué manera estas impactan a su propia región.

Concepciones y tipos de guerra, aproximaciones teóricas

A lo largo de la historia, la guerra se ha definido y percibido desde múltiples formas y concepciones; en la actualidad, la guerra se define como un tipo específico de interacción social agresiva en la que se utiliza la violencia armada contra individuos y grupos ajenos a estos individuos (Binding, 2017; Clever y Segal, 2013; Smith, 2020). Si bien existe una compleja taxonomía de la guerra, no existe aún un consenso sobre si la guerra es un fenómeno de causabiológica o antropológica (Cohen et al., 2020; European Parliamentary Research Service, 2013).

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, los conflictos y sus consecuencias no han sido analizadas desde una óptica multidisciplinaria, y traducida por la academia y los medios de comunicación para el consumo de las mayorías, provocando un desconocimiento geográfico de los países y territorios en guerra, conflictos armados, ciber conflictos, regímenes de ocupación, etc. De esta forma, la situación de muchos países queda excluida de la atención pública.

La guerra se ha definido y percibido de muchas formas, y, actualmente, la guerra se define como un tipo específico de interacción social agresiva en la que se utiliza la violencia armada contra individuos y grupos distintos de esos individuos. A pesar de la compleja clasificación de la guerra, no hay consenso sobre si la guerra es un fenómeno biológico, antropológico u otros (Clever y Segal, 2013; Cserkits, 2022; Dawson, 1996).

Antes de aplicar lo visto anteriormente y pensar la guerra como hecho geográfico, se desarrolla un breve resumen acerca de las teorías clásicas de la guerra (de su origen específicamente). De este modo se pueden desarrollar las características ónticas que un individuo tiene acerca del origen y el devenir de los conflictos organizados, así como también, las relaciones y consecuencias que surgen de ese conflicto y que tienen un impacto en los seres humanos y en la región geográfica donde viven.

Algunas teorías sobre el origen de la guerra

En Hobbes (2003), todo estado es en sí mismo un estado de guerra. Desde la tesis *hobbesiana*, las diferencias (sobre lo malo y lo bueno, por ejemplo) provocan conflicto entre la especie humana, y se configura un estado de guerra de “todos contra todos”; no hay una guerra de cada hombre contra cada hombre sino de una guerra de cada sociedad contra cada sociedad,

la guerra misma provee y refuerza la unidad, la virtud y la organización cívica (Ferguson, 1773; Smith, 2020).

Otra tesis es la de Rousseau, quien planteó que los orígenes de la guerra estaban en la propiedad y sobre todo en la desigualdad (Krebs, 2008; de Zela et al., 2013). La guerra para él era, difícilmente, algo de lo cual se podía escapar. Con el tiempo, fue aproximándose a algunas esperanzas; una de ellas fue la doctrina de una “guerra preventiva” y, peor aún, la noción de “guerras justas”, que eran únicamente permitidas en caso de autodefensa (Patapan, 2012).

La gran función de la guerra y el neo hobbesianismo.

La tesis de Malthus, en contraste, sostiene que la guerra tiene objetivos o funciones específicas y que la “función” de la guerra es, más o menos, la misma que su “origen”. Los seguidores de esta tesis distinguen dos tipos de función; una que apunta a la agresión externa y la otra que apunta a la consistencia interna (Souleyman, 1943).

En 1798, Thomas Malthus, en su Ensayo sobre la población, propuso un enfoque radicalmente diferente que, prácticamente, anuló las controversias anteriores (Malthus, 1798). Sugiere que quizás la guerra tiene una “función superior” que es invisible para la humanidad; es decir, la guerra es parte del plan de algo trascendental y esta función superior consistía en reducir el exceso de población humana a intervalos necesarios, al igual que Rousseau, él ve en la guerra una herramienta necesaria (Gallie, 1978; Meyer, 1990; Van Der Dennen, 1999).

Otra tesis interesante que, sin duda alguna, abona a la reflexión fue la de Spencer, pues surge como respuesta a las ideas unilineales acerca de la guerra. Aparte de su influencia - malinterpretada- con el Darwinismo, el autor propone que las presiones de la población -al estilo maltusiano- provocan una competencia constante entre sociedades, y es en la guerra donde se genera un árbitro y luego existe un ganador, quien eventualmente es el más apto y denota cualidades de progreso (Spencer 1851, 1898).

La idea de progreso es compleja; si ya de por sí se planteaba el culto al progreso científico y tecnológico, difundido con los ferrocarriles en Europa, y el antiguo culto romántico a la vida y el conflicto heroico que acompañó al ejército de Napoleón (Gallie, 1978; Meyer, 1990; Van Der Dennen, 1999; Spencer 1851, 1898).

Conclusiones: la guerra como hecho geográfico

Cuando se presenta un vacío en materia de geografía, en este caso puntual, un vacío en el currículum, es ineluctable un problema curricular. Esto no necesariamente se da en contenido, sino también en la forma de enseñanza. Por tanto, es necesario reflexionar desde la pedagogía crítica y la pedagogía social ¿qué propósitos cumple o qué finalidad tiene la reducción de contenido geográfico en el currículo de estudios? ¿A qué o a quiénes responde ese vacío curricular?, y ¿qué consecuencias trae a corto, mediano y largo plazo?

Lacoste (1976) denuncia las consecuencias que trae el aparente discurso inofensivo y apolítico de la geografía impartida en las escuelas y cómo sólo la minoría dirigente lo utiliza como un instrumento de poder, del cual el común de la población no advierte. Retomando los ejemplos y reflexiones anteriores, un infante y un adolescente durante su formación escolar, crecen en solidaridad con un conflicto (guerra, en este caso) que han visto en redes sociales u otros medios. Ignora por completo el desarrollo y el proceso a través del cual ese conflicto se presenta en esa parte del mundo, y, peor aún, qué relación tiene ese conflicto organizado con otros países a su alrededor y lejos de él, cómo afecta económicamente a Centroamérica el conflicto de Rusia-Ucrania, y, aunque quizá encuentre una cantidad enorme de análisis coyunturales, estará distante a saber cómo afecta económica y socialmente el conflicto territorial entre India y Pakistán (guerra indo-pakistani) por Cachemira, un conflicto que data desde 1947.

No está de más recordar que el hecho geográfico se desarrolla gradualmente, no se trata de generar un bloque enciclopédico o una alarma que recuerde de memoria el conflicto India-Pakistán, o la Guerra Mundial Africana (Guerra del Congo). Quizá un paso previo (en el desarrollo curricular donde se plasme una pedagogía crítica y social de la geografía) es identificar dónde están esos países, qué lenguas hablan, qué costumbres tienen en la actualidad y cuáles les fueron arrebatadas -en el caso de los países colonizados-. Luego, un segundo paso sería pensar en las relaciones entre esos países y el lugar donde viven, quién los estudia; algunos países poseen tratados, relaciones diplomáticas, relaciones comerciales, acuerdos, intercambios estudiantiles, *Landmarks* culturales que bien pueden estar en la arquitectura (un arquitecto pakistaní que dejó una obra en un país suramericano, por ejemplo).

Posteriormente, se pueden ir comprendiendo cómo existen diferentes conflictos, y, sobre todo, cómo estos conflictos también impactan la vida

de seres humanos, y no menos importante, la forma en que esos países han sobrellevado sus conflictos. Incluso se puede recurrir a la pedagogía crítica y la pedagogía social para reflexionar en las formas a través de las cuales se estudiaba la geografía antes; conocer para qué era el pluviómetro, el barómetro y la brújula, y, cómo en muchos casos, la enseñanza implicaba memorizar ríos, montañas y capitales.

La construcción del hecho geográfico, en este artículo, ha tomado como ejemplo la guerra (las guerras, más bien). Aunque puede tener una diversidad de modalidades, entre estas, un hecho geográfico sobre las lenguas originarias, sobre aspectos puntuales educativos (carreras que no existen en algunos países), o sobre estados que son miembros de organizaciones, como aquellos que forman parte de la Organización Mundial de la Salud.

Lograr este objetivo demanda no solo interdisciplinariedad, sino también creatividad. Desarrollar una geografía activa y práctica, y a lo largo del tiempo aprender a incorporar el hecho geográfico como parte de una formación, que bien puede tener eco en estudios superiores, por ejemplo (Leif y Rustin, 1974). Comprender y vincular diferentes conceptos geográficos para desarrollar estrategias didácticas, la representación de los espacios geográficos a través del teatro; en suma, transformar el material geográfico que sustituye la realidad en material creativo y motivante, involucrar en temáticas que sean de interés para cada estudiante y no solo recurrir al video o las aplicaciones novedosas, ya que si estas no son aplicadas con pedagogía, corren el riesgo de volverse una cartografía sofisticada y vacía. El reto está en promover una pedagogía de la geografía, y a través de esta, pasar de una geografía de eventos a una geografía de procesos, una que tenga impacto en la formación del pensamiento crítico, es a fin de cuentas una estrategia para desarrollar mejores ciudadanos.

Agradecimientos: Dr. Humberto Flores Muñoz, Dr. Carlos Iván Orellana Calderón, y Mtra. Celina Rivera Hernández, de la Universidad Don Bosco. A las Magister: Blanca María Valdés Landaverde y Leslie Beatriz Andrade Henríquez, alumnas de la Maestría en Gestión del Currículo, Didáctica y Evaluación por Competencias, de la Universidad Don Bosco. Y por su apoyo y confianza a los doctores Jairo Rozo y Andrés Pérez-Acosta, Bogotá, Colombia.

Referencias

- Bayley, P. (1981). *Didáctica de la geografía*. Cincel.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bilal, A. (30 de noviembre de 2021). NATO Review - Hybrid Warfare – New Threats, Complexity, and “Trust” as the Antidote. <https://bit.ly/3BO3Y8h>
- Binding, M. (2017). The Social Construction of War. *Canadian Military Journal* 18(1), 16-22. <https://bit.ly/3S3nbnrK>
- Brailovsky, D. (10 de julio de 2018). ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? *Deeducando*. <https://bit.ly/3xlhmOc>
- Brunet, R. (1989). L'aveuglanté unité de la géographie [La deslumbrante unidad de la geografía]. *L'Espace Géographique*, 18(2), 25–37. <https://bit.ly/3S3vYd0>
- Clever, M. y Segal, D. (2013). *The Sociology of War*. *Sociology*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756384-0161>
- Cohen, R., Chandler, N., Efron, S., Frederick, B., Han, E., Klein, K., Morgan, F., Rhoades, A., Shatz, H. y Shokh, Y. (2020). *The Future of Warfare in 2030 Project Overview and Conclusions*. RAND Corporation. <https://bit.ly/3BG5mtw>
- Cserkits, M. (2022). The Concept of War in Ancient Mesopotamia: Reshaping Carl von Clausewitz's Trinity. *Expeditions with Marine Corps University*. <https://doi.org/10.36304/ExpwMCUP.2022.01>
- Dawson, D. (1992). *Cities of the gods: communist utopias in Greek thought*. Oxford University Press.
- Dawson, D. (1996). The Origins of War: Biological and Anthropological Theories. *History and Theory* 35(1), 1-28. DOI: 10.2307/2505515
- de Zela, H., Esquenazi, P., Briones, A., y Ochoa, G. (2013). *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas*. Organización de los Estados Americanos. <https://bit.ly/3S5aMng>
- Ferguson, A. (1773). *An essay on the history of civil society (1767)*. Caddel. <https://bit.ly/3RB8w7f>
- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*. Pearson Educación.
- Frankel, J. (2021). War. History, Causes, Types, Meaning, Examples, y Facts. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/war>
- Gallie, W. (1978). *Philosophers of Peace and War*. Cambridge University Press. DOI:10.1017/cbo9780511558450
- Gras, A. (1985). *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Narcea.
- Habermas, J. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.

- Hamilton, P. (2014). *Knowledge and Social Structure (RLE Social Theory): an Introduction to the Classical Argument in the Sociology of Knowledge*. Taylor and Francis.
- Hobbes, T. (2003). *Leviathan*. Penguin.
- Jabri, V. (1996). The Construction of Identity and the Discourse of Violence. *Conflict Analysis Reconsidered* (pp.119–144). Manchester University Press.
- Krebs, C. (2008). The Imagery of “The Way” in the Proem to Sallust’s “Bellum Catilinae”. *The American Journal of Philology*, 129(4), 581–594. <https://www.jstor.org/stable/27566731>
- Lacoste, Y. (1990). *La Geografía: un arma para la guerra*. Anagrama.
- Lawson, F. H. (1989). The Iranian Crisis of 1945-1946 and the Spiral Model of International Conflict. *International Journal of Middle East Studies* 21(3) 307–326. <https://www.jstor.org/stable/163447>
- Lawton, D., Gordon, P., Ing, M., Gibby, B., Pring, R., y Moore, T. (2014). *Theory and practice of curriculum studies*. Routledge.
- Leif, J., y Rustin, G. (1974). *Didáctica de la historia y de la geografía*. Kapelusz.
- Leme, M., y Méndez, J. (2013). *Repensar la Educación: aportes desde la interculturalidad y la pedagogía social*. Editorial Universidad Don Bosco.
- Malthus, R. (1798). *Primer Ensayo Sobre La Población*. Altaya. <https://bit.ly/3S0nW4D>
- Martin, K. (1963). *French liberal thought in the eighteenth century: a study of political ideas from Bayle to Concorcet*. Harper and Row. <https://bit.ly/3QMBkbv>
- Merton, R. (1964). *Teoría y estructura social*. Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, P. (1990). Human nature and the function of war in social evolution. A critical review of a recent form of the naturalistic fallacy. *Sociobiology and Conflict*, (pp.227–240). https://doi.org/10.1007/978-94-009-1830-6_11
- Miliaret, G. (1966). *Introducción a la pedagogía*. Vicens Vives.
- Montesquieu, C., Nugent, T., Alembert, J. (1899). *The Spirit of laws*. In *Internet Archive*. The Colonial Press. <https://bit.ly/3qEgpgu>
- Novack, J. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (1966). *Geografía de América Latina: métodos y temas monográficos*. Teide.
- Patapan, H. (2012). Democratic international relations: Montesquieu and the theoretical foundations of democratic peace theory. *Australian Journal of International Affairs* 66(3), 313–329. DOI: 10.1080/10357718.2012.672951
- Pereira, L. (1970). *Educación y sociedad: ensayos sobre sociología de la educación*.

- El Ateneo. Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), p.343–358. DOI: 10.1080/0022027930250404
- Sáenz Barrio, O. (1986). *Pedagogía general*. Anaya.
- Smith, H. (2020). Clausewitz's Definition of War and its Limits. *Military Strategy Magazine. The Continuing Relevance of Clausewitz* (Edición Especial), 4-7. <https://bit.ly/3RIKgQJ>
- Souleyman, E. (1943). The Vision of World Peace in Seventeenth and Eighteenth-Century France. *The American Historical Review*. DOI: doi.org/10.1086/ahr/48.2.320
- Spencer, H. (1851). *Social Statics*. George Woodfall and Son. <https://bit.ly/3eCVGqm>
- Spencer, H. (1898). *The Principles of Sociology, vol. 1*. Londres: George Woodfall and Son. <https://bit.ly/3RUXuK0>
- Taborda, M. (2013). La didáctica de la geografía dentro de un campo conceptual de la pedagogía: tensiones y bifurcaciones. *Anekumene*, (5), 8-19. DOI: 10.17227/aneukumene.2013.num5.7557
- European Parliamentary Research Service (2018). *The Future of Warfare*. ESPAS Ideas Paper Series. <https://bit.ly/3eMZyoS>
- Van Der Dennen, J. (1999). *Human Evolution and the Origin of War*. University of Groninger. <https://bit.ly/3qCk524>
- Vargas Ulate, G. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, 33(1), 75-112. DOI: 10.15517/revedu.v33i1.534
- Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), p.820–837. DOI: 10.1080/00220272.2015.1101493