

CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN TORNO A LO SOCIOAMBIENTAL: HUMBOLDT Y UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA CONTRAHEGEMÓNICA

AUTORES

Mamonde, Nahuel. Departamento de Geografía, Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)/ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

nahuelmamonde230@gmail.com

Matteucci, Lucía. Departamento de Geografía, Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)/ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP). luchamate@gmail.com

Fedele, Marcela. Departamento de Geografía, Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)/ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

marcelafedele61@gmail.com

palabras clave

reflexión sobre la propia práctica; enseñanza universitaria; perspectiva descolonial.

RESUMEN

Llevamos adelante esta ponencia como parte del equipo de trabajo de la cátedra de Introducción a la Geografía, perteneciente al Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La asignatura es dictada durante el primer año, y su programa parte de admitir que la construcción de los discursos geográficos ha sido legitimadora de los saberes dominantes en los distintos momentos históricos; pero a su vez contempla o da lugar a contradicciones generadas en diversos tiempos y lugares, lo que da cabida a la existencia de discursos geográficos alternativos cuestionadores del statu quo. Es desde dicho espacio que nos interesa problematizar la conformación de la tradición disciplinar, indagando en las interacciones socioambientales de la obra de Humboldt y su reconocimiento acerca de que la extracción colonial ejerció daños sobre los recursos naturales. El objetivo principal

del trabajo es diseñar una estrategia pedagógico-didáctica para nuestra asignatura, mediante la cual contribuir a una enseñanza del pensamiento geográfico en cuanto instancia transformadora, que contribuya a un proceso de construcción contrahegemónico. Para ello nos basaremos en diversas fuentes primarias y secundarias desde una praxis hermenéutica para un pensar geo-situado, en términos de Borsani (2021).

Mi apuesta (...) es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo en la universidad

(Walsh, 2013, p. 31).

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la reflexión conjunta alrededor de la propia práctica como docentes de Introducción a la Geografía¹, una asignatura del primer año del Plan de estudios de Geografía, que se dicta en la FaHCE de la UNLP. Se trata de una materia de carácter obligatorio tanto para el Profesorado² como la Licenciatura en Geografía³, que forma parte del eje de formación disciplinar básica y específica del plan de estudios y compone el área de Teoría y Metodología junto a Teorías y Metodologías Contemporáneas de la Geografía.

Partimos de entender que centrarnos sobre nuestra manera de enseñar es fundamental para poder de-construir y re-construir aquello que deba ser repensado, o en términos de Sousa Santos (2010), des-pensar para pensar y, de este modo, dar lugar a propuestas alternativas que permitan reconocer la diversidad de experiencias y recorridos teóricos-prácticos. Como sostiene Edelstein (2014, 2016), creemos que incluso poner la mirada sobre nuestra propia mirada es importante, porque también en ella

¹ Programa de Introducción a la Geografía:

<https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/geografia/catedras/catedra-200719022314405782>

² Plan de estudios del Profesorado en Geografía:

<https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/geografia/carreras/profesorado-en-geografia>

³ Plan de estudios de la Licenciatura en

Geografía: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/geografia/carreras/licenciatura-en-geografia>

hay una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas del sistema educativo (desde nuestro rol de estudiantes y docentes), la herencia propia de nuestra formación (concepciones dominantes) y todo un entramado de nociones, prejuicios y valoraciones que ha construido un sentido común académico desde el cual solemos valorar las instituciones y nuestras prácticas.

Respecto del espacio curricular donde nos situamos, entre sus principales objetivos se encuentran los de introducir a lxs estudiantes en el campo disciplinar, haciendo un recorrido por las perspectivas teóricas y metodológicas principales de la Geografía, al mismo tiempo que indagar en el surgimiento de aquellos conceptos o categorías fundamentales, como las de territorio, región, paisaje, espacio y lugar. Lo que se espera es poder problematizar la conformación de la tradición disciplinar en este campo del conocimiento, aproximándonos a los debates más relevantes que se dieron en su conformación, con un primer acercamiento a autores considerados clásicos en las historias del pensamiento geográfico.

A su vez, cada uno de los trabajos prácticos se aborda desde un eje central que recorre todo el programa de la asignatura y que parte de la hipótesis básica de que la construcción de los discursos geográficos ha sido legitimadora de los saberes dominantes en los distintos momentos históricos; pero, a su vez, contempla o da lugar a las contradicciones generadas en distintos tiempos y lugares, como asimismo la existencia de discursos geográficos alternativos cuestionadores del *statu quo*.

En este sentido, en este trabajo nos interesa reflexionar acerca de cómo podemos, desde las historias del pensamiento geográfico, identificar estas cuestiones para debatir junto a lxs estudiantes cómo se construyen los relatos eurocéntricos, en función de las obras, las instituciones, los condicionantes de la época y cómo, a destiempo, también se plantean denuncias que nos permitirían analizar visiones más amplias. Eligiendo qué luchas se van a privilegiar en cada contexto histórico y social, entendiendo que de eso se trata una introducción a la Geografía, buscar en las historias del pensamiento geográfico momentos que nos muestran, en términos de Quijano (2019), la colonialidad del poder. En este caso nos interesa poner en tensión la forma de enunciación presente en la unidad II del programa: Grandes núcleos epistemológicos los que han dado sentido a las formas de pensamiento o epistemes geográficas: Los discursos ilustrados. Alexander von

Humboldt y Karl Ritter. Por este conjunto de razones, esbozamos un recorrido de cambio epistémico eligiendo acciones pedagógicas didácticas descoloniales; poniendo a dialogar de esta manera a Humboldt desde la intersección de hombre blanco, europeo, aristócrata, académico, preocupado por los recursos, antiesclavista, informante estratégico.

ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Nuestro posicionamiento de la enseñanza como práctica social e históricamente situada nos lleva a asumir elecciones epistemológicas que nos permitan indagar acerca de posibles acciones de descolonización metodológica, en el entramado docencia e investigación. A continuación, damos cuenta de las principales referencias teóricas desde las cuales partimos y la estrategia metodológica implementada.

LA ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA SOCIAL SITUADA

Entendemos la enseñanza en la universidad como una práctica social históricamente situada, donde se ponen en juego un conjunto de mediaciones orientadas a imprimir —de modo explícito o implícito— un tipo de racionalidad. Práctica que se inscribe en un escenario que, entre otros factores, está atravesado por ciertas condiciones del sistema capitalista, que en este momento de la historia y la globalización se expresan en la internacionalización de numerosos procesos, de las relaciones sociales y las de trabajo. En este contexto, las universidades llevan adelante, tanto en la docencia como en la investigación, producciones que dan cuenta no solo de las profundas transformaciones económicas, socio-culturales y políticas actuales, sino también en los vínculos con el saber: una profunda aceleración en los procesos de generación, difusión y recepción de la información y el conocimiento, aunque ello no implica, claramente, un acceso equitativo e igualitario en términos de la estructura social (Edelstein, 2014).

Según Edelstein (2003, 2016), al abordar la enseñanza es importante tener conciencia de este giro epistemológico y a la vez tecnológico, y también de sus efectos en las sociedades, en las culturas y en la configuración de nuevas identidades y subjetividades. En este marco, ya no es aceptable ver a lxs docentes como

dueñxs de la verdad, menos aún en términos absolutos. Todo conocimiento se ha vuelto provisorio y, por ende, la revisión permanente en el interior de toda disciplina se vuelve inevitable. Tal como afirma esta autora, como docentes somos parte también de las revoluciones culturales que se están dando, por lo que se vuelve necesario reflexionar sobre el posicionamiento que vamos a asumir a la hora de integrarnos a los debates académicos —científicos, políticos, sociohistóricos y culturales— que se vinculan con las disciplinas que enseñamos. Al involucrar tanto sujetxs como instituciones, se trata de prácticas que, en su diversidad, dan cuenta de múltiples trayectorias, saberes, conocimientos, representaciones, creencias, normas y valores, al igual que diversos procesos de transmisión, producción, reproducción, apropiación, negociación, resistencia, entre otros. Además, como práctica que remite a la esfera de lo público, es siempre de carácter político, y tal como afirma Edelstein, no hay neutralidad ni asepsia posible en ella.

En concordancia, como señala Palermo citando a Escobar (2003),

es de fundamental importancia el lugar socio-histórico en el que se encuentran radicadas las universidades desde las que reflexionamos, pues todo conocimiento supone no sólo un espacio físico sino —y sobre todo— una experiencia común que define la forma de habitar un territorio, pues no se trata sólo de una delimitación legal y administrativa sino de una construcción simbólica realizada por sus propios miembros y conceptualizadas por sus intelectuales.

(Palermo, 2015, p. 19)

Nos preguntamos y estamos atentxs entonces a los debates e intercambios que se realizan en el aula y de qué modo revisamos nuestra propia práctica a partir de las miradas de lxs estudiantes. Cómo se lee, comprende e interpreta el conocimiento del pasado, se toma posición y se reflexiona acerca del presente desde un lugar propio.

Por otro lado, creemos que las preguntas nos marcan un camino para recuperar experiencias cuestionadoras de los condicionantes capitalistas, colonialistas y patriarcales. De esta manera, la noción de *epistemicidio fundante* resulta sumamente interesante y potente para analizar particularmente este currículum, ya que permite problematizar acerca de las instituciones universitarias,

las sociedades conformadas a fines del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, las cátedras de las principales universidades de ese momento y demás temáticas que vemos en esta materia, como territorios del patriarcado, lugares donde claramente existe un privilegio epistémico de los varones blancos de élite y se ha instaurado lo que Celia Amorós llama una Razón patriarcal (citado en Acuña Moenne, 2018).

Como nos dice Tadeu da Silva (1999, citado en Escapil, 2019), privilegiar un tipo de conocimiento sobre otros es una operación de poder, convertirlos en objeto de análisis se vuelve una tarea fundamental si queremos problematizar y pensar acciones innovadoras que nos permitan aportar a las propuestas pedagógicas y apostar a una construcción de conocimientos más equitativa y, como plantea Lopes Louro (2012), “contribuir a transformar la educación en un proceso más placentero, más efectivo y más intenso” (p. 120).

En consecuencia, entendemos que, como práctica social, la enseñanza responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de lxs actores directamente involucradxs. Sin embargo, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que lxs docentes concretan respecto de una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y se construye en el aula. En este caso, nos interesa abordar desde una posición disruptiva el proceso de institucionalización de la Geografía con la obra de Humboldt, su visión socioambiental en un contexto signado por el colonialismo, utilizando fuentes diversas.

NUESTRA ELECCIÓN EPISTÉMICA

La elección de líneas de pensamiento que confluyen en un entramado descolonizante nos conduce a indagar acerca de la enseñanza del pensamiento geográfico desde otras epistemologías, en sintonía con producciones colectivas y proyectos que nos faciliten corrernos del repertorio de autores que figuran en la currícula. Acordamos con Borsani (2012) en la idea acerca de que fue la colonialidad la que hizo posible la modernidad; es decir, el despliegue de la lógica de la modernidad habría colonizado las esferas del poder, del saber y del ser, incidiendo así en el plano político, epistémico y ontológico, conforme el diseño europeo

colonial. En palabras de la autora,

la modernidad no es escindible de las acciones de conquista y que finalizadas las acciones de ocupación territorial, pervive aún hoy una acción de dominio [...] la acción colonial puede darse por terminada, no obstante, quedan colonizadas prácticas, lenguas, normas, valores, saberes, rituales, ordenamientos políticos, etc. al tiempo que quedan subvaluadas, infra-ponderados —cuando no, exterminados sin más— poblaciones, conocimientos, cosmovisiones y ordenamientos políticos (p. 326).

En este marco, la noción de pensamiento abismal, desarrollada por de Sousa Santos (2010), nos resulta una idea potente para reflexionar alrededor de cómo, a pesar del fin del colonialismo político en América Latina, aún opera una definición unilateral que establece un límite entre aquellas experiencias, actores y saberes sociales que son útiles e inteligibles, y aquellos que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos. La división es tal que lo que queda por fuera, o del otro lado de la línea, desaparece como realidad, se convierte en no existente. En función de lo que nos interesa mostrar y problematizar mediante el caso de Humboldt, entendemos, tal como advierte De Sousa Santos (2018), que es necesario crear distancia con respecto a la tradición eurocéntrica, lo que no implica descartarla, sino más bien

el ejercicio de la hermenéutica de la sospecha respecto a sus verdades fundamentales al develar lo que hay debajo de su sentido literal. Significa prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental. (p. 284)

Entendemos entonces que involucrarnos en la perspectiva descolonial (Dussel, 2014; Mignolo, 2014) es una oportunidad para problematizar ciertas nociones o ideas que suelen ser naturalizadas y poco cuestionadas alrededor de los ejes sobre los que se organiza la asignatura de la que formamos parte. Posicionarnos desde esta perspectiva nos conduce, en términos de Walter Mignolo (2010), a interpelar la lógica de producción y distribución del conocimiento, la relación entre lo que se dice y el lugar desde el cual se enuncia, a partir de ejercicios basados en el cuestionamiento.

En esta línea, citando a Mignolo (2011) y Walsh (2005), Borsani propone la descolonialidad como vuelco de la razón y como

opción epistémico-política hacia direcciones no euro-centradas que contribuyan a visibilizar y problematizar las estrategias coloniales e incluso genocidas de Occidente desde el mismo momento en que Europa se erige como centro mundo, y con ello la marginalización de la otredad no europea. En palabras de Walsh (2005), “se trata de abrir las posibilidades críticas, analíticas y utopísticas de trabajar hacia la descolonización de uno mismo, pero más específicamente hacia la decolonialidad de la existencia, del conocimiento, del poder” (citada en Borsani, 2012, p. 21).

ACCIONES DE DESCOLONIZACIÓN METODOLÓGICA

Respecto de la estrategia metodológica asumida, nos posicionamos desde una praxis hermenéutica como partícipes y comunicadores de escenarios permeados de colonialidad, para un pensar geo-situado, en términos de Borsani. Según esta autora, en la forma de concebir el mundo se conjugan ciertas lógicas que se materializan “en el desempeño hermenéutico comprensivista que, en el caso de los lentes occidentales ponen a lo distinto en el espacio del inferior, ausente, no existente” (Borsani, 2021, p. 213), pero que, en definitiva, permiten una búsqueda de otros modos de indagar, inquirir, otros caminos para conocer y comprender.

De esta manera, coincidimos en la importancia de cuestionar el legado moderno y su estructura dualista con sus binarios oposicionales, como los de cultura versus naturaleza, *anthropos* versus *humanitas*, civilización versus barbarie, entre los más relevantes y, como propone Borsani (2012), desde “hermenéuticas propias de una epistemología fronteriza, poner en diálogo las distintas entidades desde una estructura no jerárquica y no binaria” (pp. 34-35). Por lo tanto, entendemos que considerar las historias negadas y marginadas, nuevos sentidos, otras subjetividades y valoraciones construidas nos conduce a transitar y enfocarnos en la búsqueda y selección de fuentes primarias y secundarias y al análisis de propuestas pedagógicas tradicionales y contrahegemónicas puestas en tensión en el interior de la cátedra.

LA MIRADA DE HUMBOLDT SOBRE LO SOCIOAMBIENTAL: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CONTRAHEGEMÓNICA.

Diálogo pedagógico-didáctico

En primer lugar, nos interesa fundamentalmente destacar lo que plantea Edwards (1989) acerca de la imposibilidad de separar el contenido de la forma en que es presentado. Según este autor, la forma tiene un significado que se agrega al contenido transmitido, produciendo una síntesis y un nuevo contenido. A su vez, según Litwin (1997), cuando se seleccionan los contenidos, estos deberán generar situaciones que faciliten la creación de residuos cognitivos que son los que se retienen luego de una experiencia, al mismo tiempo que fomentar un proceso reflexivo y crítico en lxs estudiantes. Por lo tanto, si nuestro planteo es contrahegemónico, desestimamos las dimensiones coloniales observadas en prácticas pedagógicas de verticalidad jerárquica, apostando a la construcción de prácticas horizontales, que impliquen un trabajo colectivo sincrónico del equipo docente en el espacio del aula.

Asimismo, nos posicionamos desde una mirada atenta alrededor de las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de primer año y su relevancia en la permanencia y egreso de este nivel educativo, ya que son contempladas a partir de perspectivas que las ubican como prácticas sociales, históricas y culturales. De esta manera, sin duda el protagonismo es dado por la diversidad y complejidad que encierra las voces de lxs estudiantes. Para reconocer estas voces es necesario situarse desde un lugar que permita recuperar

todo aquello que los estudiantes sí saben y que la mayoría de las veces se interpreta como dificultad o falta de conocimientos. Ocurre que la idea basada en un saber leer y escribir, base universal para el resto de las instituciones educativas, oculta otra existencia; esto es, las distintas políticas lingüísticas y de lectura y escritura en los diferentes niveles educativos y en las diversas disciplinas que los conforman. Todas ellas distinciones que la universidad debe reconocer, especialmente las propias, para así volverlas objeto de sus enseñanzas

(Cuesta y Papalardo, 2015, p. 10).

Los contenidos se formalizan en función de las variadas interpretaciones que pueden darse a partir de los materiales

presentados para su discusión, poniéndose en valor los saberes que aportan lxs estudiantes y persiguiendo, en términos de Siede (2007), que cada estudiante proceda a partir de criterios autónomos, justos, solidarios, esgrima argumentos sólidos y sea receptivx a toda crítica. De esta manera, solo cuando nos pensamos como agentes de labor problemática se logra “producir una transformación en el modo en que entabla la relación con los estudiantes” (Fernández Talavera y Pinacchio, 2014, p. 106). La vinculación problematización-conceptualización se centra en presentar una situación, caso o pregunta que pueda ser asumida por lxs estudiantes y por lxs docentes como motor o estructura básica de la propuesta de enseñanza.

Para llevar a cabo este tipo de estrategia, hay que tener en cuenta la importancia del cuestionamiento a todas las respuestas, solicitar mayores argumentos y contraponerlos. La confrontación nos llevará a poder contrastar las primeras representaciones y las diferentes miradas. Si bien Siede afirma que la neutralidad es un requisito de la fase de problematización, en la fase de conceptualización es imprescindible una toma de posición, sobre los criterios y principios que deben incluirse.

En la misma línea, siguiendo a Becerra García *et al.* (1989), entendemos que es en el aula donde acontecen las resignificaciones, resistencias y relecturas del currículum en las prácticas, y donde, además, se expresan los particulares vínculos entre docentes y estudiantes con el saber. En este punto, entre las principales categorías analíticas identificadas a partir de un exhaustivo trabajo de campo, estos autores mencionan: el manejo del espacio, el uso del tiempo/los tiempos, el lenguaje hablado y escrito y también el corporal, los propios contenidos y el despliegue de estrategias que se ponen en juego respecto de estos, la fuerza de las prácticas de evaluación y los sentidos en juego alrededor de ellas, sentimientos y emociones implícitos a partir de estas regulaciones en la relación entre lxs sujetxs y los vínculos pedagógicos. Según estxs autores, el aula es también un ámbito particular de circulación de poder. En el interior de la red de relaciones que establece con lxs estudiantes, que para mantenerse supone mutuos reconocimientos, se construyen espacios de micropoder, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia.

De acuerdo con lo expuesto, el punto de partida para nuestro itinerario es la formulación de interrogantes. ¿Cuáles son nues-

tras preguntas y cómo establecemos las relaciones entre problematización y conceptualización a manera de ejercicios conectados en un entretreído del patrón colonial del saber y el patrón colonial del poder político y económico, según lo planteado por Mignolo (2015) vinculando los aportes de Quijano Maldonado Torres y Borsani? ¿Cómo se expresan y comunican sus sentires lxs estudiantes? ¿Cómo se desarmen las relaciones de poder en el aula? ¿Qué espacios se garantizan para crear libremente? ¿De qué manera podemos revisar el conocimiento construido en el pasado desde la propia subjetividad individual y colectiva?

Fomentar el pensamiento crítico y divergente permitirá la participación grupal con sus diversidades, dudas y narrativas propias. Ahora bien, ¿qué cuestiones nos planteamos como principales interrogantes movilizados en torno a Humboldt. ¿Qué entienden lxs estudiantes por relaciones de poder? ¿Qué sentido le asignan al término colonial? ¿Qué diferencias pueden establecer entre recursos naturales, bienes comunes y extractivismo? ¿Pueden distinguir en Humboldt algún tipo de conciencia de que la extracción colonial dañaba los recursos naturales? ¿Denuncia de algún modo el grado de violencia que implica la apropiación de recursos y vidas? ¿Logran identificar un registro de lo que de Sousa Santos (2018) caracteriza como “la sed de apropiación y violencia ejercida sobre los recursos considerados infinitos y sobre las personas consideradas inferiores y hasta no humanas?” (pp. 284-285).

HUMBOLDT Y SU MIRADA SOBRE LO SOCIOAMBIENTAL

Humboldt estuvo en dos ocasiones en Cuba, desde diciembre de 1800 hasta marzo de 1801, y desde marzo de 1804 a abril del mismo año, con el objeto de buscar los materiales recabados en su primera estancia. Su llegada a la isla se produjo en un momento de cambios en la configuración económica y social que definieron el futuro destino de la colonia española como principal productora mundial de azúcar durante gran parte del siglo XIX (Funes Monzote, 2010).

Las fuentes que seleccionamos para trabajar en el aula —optando por la modalidad de clases teórico-prácticas— se vinculan con cuándo y cómo son comunicadas sus observaciones y qué intereses y mediaciones se plantean respecto del reconocimiento y la comprensión de los contextos sociales, económicos, culturales

y ambientales que interactúan en la producción discursiva de los territorios cubanos abordados por Humboldt. Entendemos que partir de una perspectiva socioambiental implica un proceso en el que intervienen relaciones de poder, lo que nos obliga a poner en cuestión dichos intereses en un contexto de extremo desequilibrio de la distribución de la riqueza y cómo dichas desigualdades se continúan mediante otras formas en la actualidad.

Al respecto, introducir determinados datos que nos brinda Frabegat Rodríguez (2016) para encuadrar y poner en diálogo el actual estrés hídrico, que atraviesa el archipiélago cubano —intrusión marina, salinización, carencia y dificultades con la disponibilidad y calidad del agua, pérdida de diversidad biológica, degradación de los suelos, entre otras problemáticas— nos permite indagar acerca del tipo de abordaje de ciertos registros socioambientales por parte de Humboldt. Nos preguntamos, por un lado, qué implicó contemplar cuestiones ambientales en su análisis y descripción en las islas caribeñas, como el mar, la importancia del agua dulce, la flora, la fauna, la interrelación con los puertos, las comunicaciones, las obras de riego, la introducción de los trapiches movidos por agua y las primeras experiencias con la máquina de vapor. Y, por otra parte, observar el diferente sentido que le asigna Humboldt a la esclavitud según el corte temporal y espacial: ¿se observa algún posicionamiento en defensa de los territorios y bienes comunes, tanto naturales como sociales y culturales?; ¿cuáles son los elementos que vinculan a Humboldt con una determinada percepción acerca de la problemática ambiental, a partir de la condición colonial y esclavista de los territorios ocupados por un tipo de agricultura comercial, sobre una agricultura más diversificada y dedicada preferentemente a los cultivos de primera necesidad? Al respecto, Zeuske (2005) focaliza las comparaciones de las esclavitudes hechas por Humboldt en el Caribe, y sus observaciones sobre el azúcar sangriento y su rechazo de la esclavitud como sistema. En definitiva, siguiendo a Funes Monzote (2010), se trataba del modelo colonial que no ha dejado de extenderse por las distintas latitudes latinoamericanas, en diferentes épocas y con distintos productos o commodities por todos los países latinoamericanos y en particular por regiones que vieron épocas de florecimiento económico seguidas por épocas de decadencia y letargo. Según este autor, el azúcar, el café, el banano, el henequén, el caucho y hoy la soja o los agrocombustibles fueron y son agentes de un

tipo de modernidad sobre el que Humboldt advirtió tras su paso por el imperio colonial español y particularmente por los territorios esclavistas de Cuba. Citando a Sachs (2003), sostiene que la figura de Humboldt dista mucho de la presentación que suele hacerse de él como un viajero alemán con una mirada imperialista, al servicio de los intereses de las potencias europeas, y que incluso no sería extemporáneo analizar varias de sus opiniones sobre Cuba como predecesoras del ambientalismo moderno.

Para Sachs:

Los esfuerzos por buscar comunión con la naturaleza y reconocer su otredad, su análisis de los nexos entre la explotación de los recursos naturales y la explotación de ciertos grupos sociales, su rechazo a la injusta distribución de las riquezas y a la dependencia del comercio exterior (es decir, la falta de “soberanía alimentaria”), la valorización de los trópicos y su visión positiva de la humanidad en la naturaleza, etc., convierten a Humboldt en uno de los precursores de muchos de los planteamientos más radicales y comprometidos socialmente del movimiento ambientalista contemporáneo. Las opiniones y la obra humboldtiana sobre Cuba, en este caso, se convierte en una temprana alerta sobre las consecuencias socio-ambientales de la expansión de los cultivos comerciales con el fin de obtener rápidas y jugosas ganancias sin tener en cuenta otras implicaciones sociales, políticas y ambientales.

(citado en Funes Monzote, 2010, p. 20)

UN RECORRIDO A TRAVÉS DE DIFERENTES MATERIALES: CLAVES DE LECTURA PARA LA INSTANCIA DE PROBLEMATIZACIÓN

Como plantea Castro-Gómez (2003), entendemos a la modernidad

como una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana, entre las cuales figuran la institucionalización de las ciencias sociales, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial de Europa y, por encima de todo, la configuración jurídico-territorial de los estados nacionales (p. 93)

⁴ Cabe aclarar que, lejos de ser una idea cerrada, se trata de un primer acercamiento a la planificación de una clase teórico-práctica.

Para dar cuenta de esta cuestión, y en concordancia con nuestro posicionamiento, emplearemos⁴ una clase teórico-práctica para problematizar a partir del trabajo de Rebok (2004) en tanto

es una recopilación de los comentarios y juicios de Humboldt sobre Cuba en forma valorativa. En un doble análisis comparativo que conlleva detenerse por un lado en las cartas que Humboldt envió durante o poco después de su visita a Cuba como asimismo en sus diarios de expedición y, por otro lado, en los escritos oficiales que incluyen su narración del viaje, su tratado sobre Cuba, el Ensayo político sobre la Isla de Cuba y la memoria autobiográfica⁵.

Consideramos un buen ejercicio epistémico trabajar desde un encuadre pedagógico-didáctico con fragmentos de ambas instancias para que lxs estudiantes puedan dar cuenta de esta diferencia de enfoque en distintos cortes temporales, contextos históricos y sociales diferentes y la postura e intereses de los autores. A continuación, planteamos otros interrogantes para seguir problematizando. ¿Por qué tardó Humboldt, teniendo en cuenta a Rebok, veintidós años desde su vuelta a Europa en redactar su Ensayo sobre Cuba? Lo socioambiental, el sentido que adquiere una isla, la relevancia del agua dulce, las plantaciones, los puertos, la esclavitud, el trapiche, los hacendados, ¿qué se prioriza, ¿cuándo y cómo se vinculan? ¿Qué lugar ocupa el agua dulce en estos relatos? ¿Se modifica su visión al respecto? ¿Sus planteos acerca de la esclavitud van a destiempo de lo que observa?

Al mismo tiempo haremos referencia a la reseña acerca del texto de Wulf⁶ que realiza Gómez Mendoza (2017). Desde una visión eurocéntrica, se centra en Humboldt como creador de la Geografía moderna y desestima varios de los planteos de la autora: lo abarcativo de sus estudios, la no relevancia de las cuestiones ecológicas. Pero sí admite que hay un reconocimiento por parte de Humboldt al hecho de que la extracción colonial dañaba los recursos naturales. A continuación, un pequeño fragmento que, según esta autora, contextualiza a Humboldt:

El barón de Humboldt obtuvo del rey de España (en sus propias palabras) el pasaporte más amplio que jamás hubiera recibido un viajero, permiso para ejecutar todas las operaciones científicas que necesitara para el progreso de las ciencias, así como la orden de que se le prestara toda la ayuda posible. A lo largo de su viaje de cinco años no se ejerció ningún control de sus actividades y los viajeros fueron recibidos y atendidos más bien con entusiasmo y colaboración (salvo en alguna misión). (p. 4)

⁵ Para este trabajo, resultó clave la recuperación de los diarios de Humboldt, editados por Margot Faak redactados en el momento en que vivió sus experiencias y no a la distancia de más de dos décadas.

⁶ Wulf, A (2016). *La invención de la naturaleza. El nuevo mundo de Alexander von Humboldt* (Trad. M. L. Rodríguez Tapia). Taurus.

Asimismo, se incluirá la visión del licenciado en Historia de la Universidad de La Habana Funes Monzote (2010), especialista en la historia ambiental cubana, con el objetivo de visibilizar la relevancia que significó la estancia de Humboldt en Cuba. Fundamentalmente su amplio conocimiento de las cuestiones agronómicas y técnicas de la agroindustria azucarera, basado en información que obtuvo tanto de la observación directa y las conversaciones en su paso por Cuba, como de la documentación que reunió más tarde.

Así, nos muestra aspectos como la característica de la fertilidad de los suelos, la práctica de sembrar terrenos recién desmontados, donde la planta podía producir durante 20 o 23 años, o incluso más, como el cañaveral de la hacienda Matamoros que en 1804 tenía 45 años de ser plantado. Los mayores cambios en los plantíos de la caña y en los talleres de los ingenios se habían producido entre 1796 y 1800, a partir de la introducción de los trapiches movidos por agua y de las primeras experiencias con la máquina de vapor (p. 28)⁷.

EJERCICIOS DE CONCEPTUALIZACIÓN

En un segundo encuentro, que también tendrá la modalidad de teórico-práctico, se pondrá a disposición el siguiente apartado de Ortega y Medina (2019) para poner en diálogo con los registros de la clase anterior, obtenidos por lxs estudiantes, con el propósito de analizar la amplitud de interpretaciones y sentido estratégico del conocimiento social y ambiental de Humboldt. Sus intencionalidades, proyecciones, relaciones de poder y actores intervinientes. El objetivo es que lxs estudiantes construyan un posicionamiento propio a partir de las diferentes fuentes utilizadas, las explicaciones e intervenciones de lxs docentes, los intercambios entre pares y definir, de este modo, qué aspectos socioambientales pudieron rescatar de la obra de Humboldt.

Humboldt, que fue considerado por sus contemporáneos uno de los hombres más sabios de su tiempo, ha sido siempre presentado por sus exégetas y panegiristas como el científico puro y desinteresado que empleó generosamente su vida y sus bienes en beneficio de la pura ciencia. Nada puede objetarse a esta noble caracterización; pero no está por demás añadir que, aunque ajeno a cualquier descarada manipulación, impulso o proyección, fue un inconsciente instrumento de la penetración burguesa en la América hispana. El que haya aventurado su vida y

⁷ Los materiales seleccionados poseen traducciones de Humboldt que serán contempladas por su valioso aporte interpretativo.

consumido su hacienda en extraordinarias exploraciones y costosísimas ediciones de sus obras, no quita que haya estado al servicio de su tiempo, cuando se forjaba la consolidación de la clase capitalista burguesa y se manifestaba ya triunfante la revolución industrial, ávida de inversiones y de materias primas que consumir. El espíritu burgués ya triunfante buscaba inversiones fructíferas mediante la adquisición o explotación de nuevos territorios en los continentes aún vírgenes o en los todavía poco desarrollados. Desde este punto de vista las exploraciones americanistas del científico prusiano se pueden interpretar como la instrumentación provocadora del cambio y la culminación de un sueño tricentenario: el descubrimiento, ahora sí factible, del mundo iberoamericano que él se había encargado de descubrir. Cuando Humboldt propuso su trabajo científico a la corona española, éste fue aceptado, aunque no sin cierto recelo. Los ilustrados españoles, animados también no sólo por el desarrollo de las artes y por el deseo de hacer marchar a España al ritmo de los tiempos nuevos o modernos, vieron con beneplácito el proyecto humboldtiano, porque complementaba sin costo alguno para el país los suyos propios, como lo prueban la renovación en casi todos los órdenes emprendida en España y en la América hispana, las tres expediciones botánicas y los cambios profundos en lo político, económico y cultural realizados en los reinos de ultramar. Hubo incluso en el viejo y anquilosado imperio español de fines del siglo XVIII un serio e incipiente intento de revolución industrial, que cuando ya estaba en camino del éxito fue parado en seco y aniquilado por la intervención francesa (1808). Al quedar en manos de Napoleón el centro rector del poder imperial, el imperio se disolvió y quedó franqueado el camino para la independencia y con ella la intervención e inversión imperialista en cada una de las partes fraccionadas e independientes, e inclusive en Cuba, en donde la debilidad e incompreensión españolas ayudaron mucho a la ambiciosa amenaza del exterior. [...] Cuba fue desde un principio la más codiciada pieza; pero la fruta no estuvo lo suficientemente madura hasta 1898. Entre tanto, el Ensayo cubano, así como el novohispano y en general todas las obras americanistas de Humboldt, sirvieron a las mil maravillas para ir preparando con sus relevantes informaciones el vasto plan intervencionista norteamericano. La interesada invitación hecha por Jefferson a Humboldt para vacacionar en los Estados Unidos, así como su estancia en Monticello, sirvieron para que los norteamericanos supieran de Cuba, de México y de Sudamérica todo lo que quisieron saber, incluso los planes más secretos de defensa, además de mapas, planos y noticias exactas sobre el ejército y la marina españoles. El empleo de los datos de Humboldt por un informador de inteligencia estratégica militar como lo fue Joel Robert Poinsett para

desgracia de México tiene en cierto modo su réplica en la edición y notas a la traducción del Ensayo cubano realizada por Thrasher. Se ha dicho que Humboldt mostró una marcada antipatía hacia los Estados Unidos; pero esto, si así ocurrió, sería a partir de la elección victoriosa presidencial del esclavista James Buchanan (1856) contra el antiesclavista John C. Frémont, que por este hecho tenía toda la simpatía del ya anciano barón, que por la década de los cincuenta se mostraba asaz desilusionado con la Confederación que él estimó en su juventud como el santuario de la libertad. Para 1854 se habían agudizado sus temores y le comentaba a su asesor literario Varnhagen que la libertad en Estados Unidos era tan sólo un mecanismo para lo útil; pero no era ennoblecedora y avivadora del intelecto y de los sentimientos, cuál debía ser el objeto de la libertad política. (Fernando Ortiz, Op. cit., p. 75). Empero antes de experimentar esta amargura y este desengaño, Humboldt mostró todo lo contrario. Durante su viaje americano únicamente estuvo en verdad contento y a sus anchas cuando pisó tierra estadounidense; no así cuando viajó por el vasto territorio del teocrático, tiránico y despótico imperio español y americano. Su modelo político fue Estados Unidos, la Confederación republicana, burguesa y liberal que emproaba hacia buen puerto la siempre enriscada nave del self government. La causa norteamericana fue su causa y por lo mismo nada tiene de extraño que proporcionase al gobierno norteamericano ciertos servicios tan importantes.

(Ortega y Medina, 2019, pp. 320-322)

A MODO DE REFLEXIONES FINALES: EDUCAR EN EL SENTIDO DE “CRECER”

Estas instancias de intercambio, sin dudas, nos modifican internamente y nos permiten repensar nuestro rol como docentes y delinear trazas para comunicar nuestras investigaciones, resignificadas en el aula y ponerlas en discusión. A su vez, creemos que, en términos de De Sousa Santos (2018), nos llevan a construir formas de conocimiento más comprometidas con la condición humana de un modo no eurocéntrico, al mismo tiempo que nos permiten identificar la jerarquía acumulada de las desigualdades de las relaciones entre las formas dominantes y las dominadas, la pluralidad de saberes rivales y alternativos y la posibilidad de darles voz.

Tal como plantea Palermo (2015) respecto del sentido de la educación, mediante este trabajo hemos procurado reflexionar

alrededor de nuestra práctica de modo tal que nuestras clases, además de aportar a la construcción de ideas fuertes, se conviertan en espacios en los que se habiliten otras formas de relación con lxs otrxs y también con la naturaleza. Educar en el sentido de crecer, como dice esta autora, requiere reflexionar, escuchar, compartir. Darnos la posibilidad de problematizar nuestra práctica y reorganizar nuestros propios esquemas de pensamiento y acción a la luz de conceptos y categorías con mayor poder explicativo, que nos permitan trascender todo tipo de visiones totalizadoras y universalizantes para recuperar lo cotidiano, desarmando, desarticulando y problematizando incluso lo que se presenta como obvio, con el fin de dar sentido a lo vivido, no solo de manera individual, sino colectiva, para poder identificar y advertir todo lo que deba ser reformulado, ajustado. Re-pensar las múltiples dimensiones que configuran las prácticas y advertir ajustes necesarios que nos permitan re-crearlas, de alguna manera de-construir primero para re-construir después.

Es precisamente a partir de la reflexión teórica sobre la propia acción pedagógica que seremos capaces de desarrollar propuestas de enseñanza que acompañen la creciente complejidad que presenta la sociedad actual. Por lo tanto, consideramos imprescindible que lxs docentes incorporem nuevas propuestas de enseñanza en las que lxs estudiantes se sientan protagonistas de sus propios procesos de formación.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña Moenne, M. E. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Revistas anales de la Universidad de Chile*, 14 (Serie 7), <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51141>

Becerra García, M. G; Garrido Flores, M. & Romo Beltrán, R. (1989). *El aula universitaria, lugar de observación*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Borsani, M. E. (2012) "Contornos decoloniales" En Datri, E. (ed.) *Descolonización de los Derechos Humanos*. (pp. 324- 338). Miño y Dávila.

Borsani, M. E. (2021). *Rutas Decoloniales* Ediciones Del Signo.

Cuesta, C. & Papalardo, M. M. (Eds.). (2015). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Dunker.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. (Trad. J. L. Exeni, J. G. Gandarilla Salgado, C. Morales de Setién & C. Lema). Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En Meneses M. P. & Bidaseca K., *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas* (pp. 303-342). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Dussel, E.; Fernández Talavera, M. & Pinacchio, E. (2014). Cotidianidad del poder: mapas, coyuntura y crítica. Apuntes y apuestas para una “secuencia pedagógica” descolonial. En Aguer, B. (ed.). *Cartografías del Poder y descolonialidad*, (pp. 95-110). Ediciones del Signo.

Edelstein, G. (2003). *Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes*. En *Revista Iberoamericana De Educación N.º 33*, 71-89.

Edelstein, G. (2016). Práctica Docente. En *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica. UNAM. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8&w=Pr%C3%A1ctica>

Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.

Escapil, A. (2019) *Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar*. [Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Repositorio institucional <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1805/te.1805.pdf>

Fabregat Rodríguez, M. (2016). Problemas comunes de la “crisis hídrica” a nivel global, regional y local. Situación actual y retos para Cuba. En Sposito, E., Lima Sant'Anna Neto, J. & Santos Mellazzo, E. (Eds.) *A Diversidade Da Geografia Brasileira. Escalas e dimensões da Análise E Da Ação* (pp. 343-360). Consequência.

Funes Monzote, R. (2010). El cambio socio-ambiental en Cuba a fines del siglo XVIII e inicios del XIX. *Revista internacional de estudios humboldtianos*, XI 20 (18–39), <https://doi.org/10.18443/135>

Gómez Mendoza, J. (2017, 1 de febrero). Reseña del libro La invención de la naturaleza. El nuevo mundo de Alexander von Humboldt [reseña del libro La invención de la naturaleza. El nuevo mundo de Alexander von Humboldt de A. Wulf] *Revista de Libros* <https://www.revistadelibros.com/la-invencion-de-la-naturaleza-el-nuevo-mundo-de-alexander-von-humboldt/>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el curriculum. En Spadaro, M. & Femenías, M, (Eds.). *Enseñar filosofía, hoy*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad, Gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Ediciones del Signo.

Mignolo, W. (2014). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.

Ortega, y Medina, J. (2019). El *Ensayo* cubano de Alejandro de Humboldt desde la perspectiva historiográfica mexicana. En *Históricas digital* (pp. 301-322). Universidad Nacional de México. <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/644/humboldt.html>

Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Ediciones del Signo.

Palermo, Z. (2015). Itinerario. En *Des/decolonizar la universidad* (pp. 15-39). Ediciones del Signo.

Rebok, S. (2004). Lo público y lo privado en los escritos de Alexander Von Humboldt sobre Cuba. *Asclepio*, 56(2) (41-64). <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/228/>

Siede, I. (2007). *Hacia una didáctica en la formación ética y política*. Paidós.

Walsh, C. (2013). (Ed). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Zeuske, M. (2005). Alexander von Humboldt y la comparación de las esclavitudes en las Américas. *Revista internacional de estudios humboldtianos*, XI, 11 (65–89).