

Formación docente en clave descolonizadora: geo/pedagogías sonoras como propuesta para el acompañamiento de maestros principiantes – México

Teacher training in a decolonizing key: geo/pedagogies of sound as a proposal for the accompaniment of beginning teachers – Mexico

Formação docente em chave descolonizadora: geo/pedagogias de som como uma proposta para o acompanhamento de professores iniciantes – México

Patricia Medina Melgarejo¹

<https://orcid.org/0000-0001-7625-6545>

Mario Guzmán Guerrero²

<https://orcid.org/0000-0002-8405-5070>

Marco Raúl Mejía Jiménez³

<https://orcid.org/0000-0002-7223-109X>

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México – México. E-mail: patriciaminamelgarejo@gmail.com.

² Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México – México. E-mail: marioguzmangro@hotmail.com.

³ Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá – Colômbia. E-mail: marcoraulm@gmail.com.

Resumen

Este trabajo busca generar nuevos horizontes de problematización y comprensión de las relaciones entre conocimientos y prácticas sociales de formación. Centra su reflexión en los indicios argumentativos sobre alternativas para descolonizar la formación docente a partir de la crítica a las políticas neoliberales en educación, apoyando la reflexión en las condiciones del docente principiante. En este sentido se abordan las geo/pedagogías sonoras, juntamente con su configuración epistémica como una propuesta formativa de acompañamiento docente, a partir de un taller en una comunidad indígena de México. El objetivo es potenciar formas de descolonización de categorías de la práctica formativa de las y los docentes. Los resultados permitieron recrear los lugares y los tránsitos de su andar, reflejando procesos de subalternización, alteración, despojo, explotación y racismo sobre la comunidad *nguigua*, y, como causa de ello, se focalizan la educación



impartida y la formación de los docentes que no responden a las necesidades y emergencias locales. A través de la experiencia del taller de geo/pedagogías los participantes se reconocen como portadores de conocimientos nutridos de procesos históricos, políticos y pedagógicos al admitir la necesidad de transformar sus prácticas educativas considerando tanto un diálogo intergeneracional, situado entre los docentes experimentados y los principiantes, como un trabajo integral que posibilita y brinda indicios de un camino de esperanza en las geo/pedagogías para la formación de docentes críticos y como emergencia de procesos de formación alternativa frente al capitalismo educativo vigente.

Palabras clave: Acompañamiento-maestro Principiante. Geo/pedagogía Sonora. Dispositivo Descolonizador.

Abstract

This work seeks to generate new horizons of problematization and understanding of the relationships between knowledge and social practices of training. It focuses its reflection on the argumentative indications on alternatives to decolonize teacher training, from the critique of neoliberal policies in education, focusing the reflection on the conditions of the beginning teacher. In this sense, geo/pedagogies of sound are approached, their epistemic configuration as a formative proposal of teacher accompaniment from a workshop in an indigenous community of Mexico. The objective is the promotion of ways of decolonization of categories of the formative practice of teachers. The results made it possible to recreate the places and the transits of their journey, reflecting processes of subalternization, alteration, dispossession, exploitation and racism on the Nguigua community, and, as a result, the focus of the education provided and the training of teachers that does not respond to local needs and emergencies. Through the experience of the geo/pedagogies workshop, participants recognize themselves as bearers of knowledge nurtured by historical, political and pedagogical processes, recognizing the need to transform their educational practices, considering both an intergenerational dialogue between experienced teachers and beginners, and an integral work that enables and provides indications of a path of hope in geo/pedagogies for the training of critical teachers and, as an emergence of alter-native training processes in the face of the current educational capitalism.

Keywords: Accompaniment-teaching beginner. Geo/pedagogy of sound. Ecolonizing device.

Resumo

Este trabalho procura gerar novos horizontes de problematização e compreensão das relações entre conhecimento e práticas sociais de treinamento. Ele concentra sua reflexão sobre as indicações argumentativas de alternativas para a descolonização da formação de professores com base na crítica das políticas neoliberais na educação, centrando a reflexão sobre as condições do professor iniciante. Neste sentido, são abordados os geo/pedagogias sonoras, juntamente com sua configuração epistêmica, como uma proposta formativa de acompanhamento de professores baseada em uma oficina em uma comunidade indígena no México. O objetivo é a promoção de formas de descolonização de categorias da prática formativa de professores. Os resultados permitiram recriar os lugares e trânsitos de sua viagem, refletindo processos de subalternização, alteração, despossessão, exploração e racismo na comunidade nguigua e, como causa disso, a

educação oferecida e a formação de professores que não respondem às necessidades e emergências locais. Através da experiência da oficina de geo/pedagogias, os participantes se reconhecem como portadores de conhecimento alimentado por processos históricos, políticos e pedagógicos, admitindo a necessidade de transformar suas práticas educacionais, considerando tanto um diálogo intergeracional entre professores experientes e iniciantes como um trabalho integral que torna possível e fornece indicações de um caminho de esperança em geo/pedagogias para a formação de professores críticos e como uma emergência de processos de formação alternativa diante do capitalismo educacional atual.

Palavras-chave: Acompanhamento-professor-iniciante. Geo/pedagogia do som. Dispositivo descolonizador.

1 Introducción

En memoria a Oscar Eligio Villanueva¹

El presente artículo parte de la tesis en torno al vínculo entre formación y episteme para centrar otras maneras de formar/nos y de formación docente; en tanto que todo conocimiento implica formación, en una articulación de relaciones y experiencias que configuran nuestros modos de mirar y de estar en el mundo, los cuales involucran relaciones sociales producto de los contextos políticos, históricos, que en su materialidad emergente producen nuestros territorios de existencia, asumimos estos territorios sociales como geografías y sonoridades que generan formas de concebir nuestro habitar el mundo.²

Reconocer la riqueza y la complejidad del vínculo formación/conocimiento-epistemes, problematizándolas como dimensiones de la formación en el campo de la docencia, exige descolonizar las formas de pensamiento ante la mirada reducida de “capacitación, habilidades y competencias docentes” que se basa en una visión de conocimiento funcionalista de la formación y práctica docentes relacionada con los estándares de calidad y eficiencia orientados por los organismos políticos y económicos internacionales mediante formas de control y regulación del trabajo de los profesionales de la educación en nuestros países. Se trata de una tendencia

¹ Oscar Eligio Villanueva un destacado formador de docentes, luchador académico por formaciones otras, dejando una huella y sendero de esperanza a través de la investigación y acompañamiento de las (os) profesores (as) principiantes.

² El presente trabajo es producto del desarrollo del proyecto de intervención/investigación titulada: “Análisis político /epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores 003/2022/AA5” (MEDINA MELGAREJO, 2022).

globalizante y hegemónica que se ha discutido desde la década de los 1990 en el contexto latinoamericano.

Lo anterior conduce al docente a involucrarse en procesos escolares y de formación individualizantes que repercuten tanto en las condiciones laborales y formativas de los docentes principiantes como en las relaciones intergeneracionales entre ellos, trastocadas por los procesos de regulación y formación del y en el trabajo docente. Al respecto, debe considerarse que los profesores principiantes se encuentran faltos de relaciones y memoria socio/pedagógicas no sólo de las formas de enseñanza, sino de las historias culturales, afectivas y localizadas de la docencia, es decir, de los contextos de acción pedagógica más allá de los estándares de competitividad contemporáneos.

Frente a esta situación, buscamos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se traducen las políticas neoliberales en la reconfiguración docente, en especial en el caso de los docentes principiantes? ¿Cuáles son las claves coloniales del pensamiento moderno que reconfiguran la formación docente y las condiciones de dichos profesores? ¿Cómo generar propuestas para descolonizar la formación docente? ¿Cuáles son las emergencias que afectan el territorio de estudio? ¿Cómo reconocer la situación del docente principiante para articular las trayectorias intergeneracionales a partir del acompañamiento formativo para potencializar la descolonización y el reconocimiento de memorias sociales y colectivas relacionadas con la acción pedagógica?

A partir de estas interrogantes se derivan tres apartados: el primero sitúa el neoliberalismo traducido en reformas educativas que promueven una reestructuración en la formación docente, en la regulación del ingreso, permanencia, como nuevas demandas del trabajo escolar que condicionan al docente principiante. El segundo se enfoca en los indicios de un giro descolonizador necesario para el ámbito educativo planteando la propuesta de geo/pedagogías sonoras sustentadas en operaciones de problematización y las concepciones de las prácticas de saberes a partir de mediaciones pedagógicas y políticas de conocimiento que articulen la comprensión de diferentes paradigmas científicos. El tercero refiere la experiencia de un taller de geo/pedagogías como proceso formativo y de acompañamiento de profesores principiantes desde el habitar el mundo a través de relaciones docentes intergeneracionales y, finalmente, se comparten los hallazgos localizados durante esta travesía.

El objetivo es potenciar formas de descolonización de la práctica formativa de las y los docentes, ubicando, en particular, la condición de los docentes principiantes, en tanto que toda acción pedagógica implica a los sujetos situados en contextos con diferentes geografías, sonoridades y prácticas que definen su manera de enseñar, a través del reconocimiento del despojo capitalista de sus formas básicas de existencia, igual que del auto despojo y sub/alternización de sus formas de enseñanza y conocimiento.

Compartimos, de este modo, a manera de esbozo, las principales experiencias del taller de geo/pedagogías sonoras desarrollado en México (2020-2021) durante el confinamiento sanitario como propuesta para construir nuevos elementos y procesos de formación descolonizante.

2 Condiciones del profesor principiante ante las políticas neoliberales, reconfiguración de la formación docente: claves coloniales del pensamiento moderno

Se derivan del neoliberalismo que intensifica el control estatal y la regulación económica mediante estrategias corporativistas, trastocando todos los ámbitos del quehacer humano, en particular el sector educativo mediante la generación de reformas cuyo objetivo es formar capital humano caracterizado por la “dedicación a la educación, al trabajo y sumisión a la flexibilidad y a la disciplina” (HARVEY, 2007, p. 164), para lograr ventaja competitiva en el comercio mundial.

En este contexto, las reformas (continuas desde hace 25 años e inconclusas en América Latina) de los sistemas educativo y escolar han estratégicamente alterado la formación de los docentes, siguiendo de acuerdo con una tendencia de exclusión del docente caracterizada por la individualización y la prioridad en el currículo y los medios de enseñanza tecnológicos (TORRES, 1998).

Una consecuencia de lo anterior es el aumento del “credencialismo, la mercantilización de las propuestas de formación continua y el crecimiento sostenido de la demanda de capacitación, que se verifica en la gran cantidad de docentes que acuden a actividades de formación frente a las nuevas exigencias de las reformas educativas” (VEZUB, 2007, p. 17). Este nuevo proceso de

profesionalización tiene como cometido la formación docente orientada al manejo de un solo currículo, de la uniformidad de instrumentos de apropiación, seguimiento y evaluación.

Estas modificaciones articulan las reformas, los currículos, los materiales y las evaluaciones centrando “la preocupación en preparar al profesorado para ser transmisor de los contenidos de las asignaturas que enseñan, por ello deben actualizarlos y profundizarlos, como condición esencial para desempeñar la tarea” (BONINI, 2010, p. 5). Así, el docente y su perfil profesional, en términos formativos, se van alejando de la comprensión geopolítica y social de su acción en espacios, lugares, territorios sociales y pedagógicos desde los cuales produce e interactúa con conocimientos y prácticas, lo que le permite ser un agente transformador de sus realidades; al ser *despedagogizada* (MEJÍA, 2017) la función del docente, su trabajo se inscribe no en las necesidades y políticas de su contexto, sino en las líneas trazadas por el Estado en términos de acción para la eficacia, calidad y competencia, es decir, para un capitalismo cognitivo. En estas reflexiones surge la idea de cómo pensar a la docencia y su formación desde otras geopolíticas y su concreción en prácticas geo/pedagógicas para lograr una reapropiación de los sentidos sociales y políticos de la práctica docente.

2.1 Docentes principiantes ante la subalternización del saber situado del conocimiento pedagógico

Aunada a la situación expuesta, los gremios magisteriales se encuentran en una disyuntiva permanente, pues las políticas de los organismos internacionales intervienen para que sus perfiles y procesos de formación respondan a las supuestas nuevas demandas del trabajo al mismo tiempo que definen la incorporación, permanencia y regulación del trabajo docente. En este sentido, se ha alterado la configuración de docentes en servicio, lo que genera en los centros escolares la confluencia de profesores con una gran trayectoria (antigüedad) y otros de reciente ingreso, donde se producen procesos múltiples a partir de las diversas experiencias y sus núcleos de formación. En este sentido, recuperamos a Navarro (2016), quien, en su reseña del texto de Hargreaves A. y Fullan M., *Capital profesional* (2014), plantea la configuración de tres etapas que resultan fundamentales para comprender la conformación, a su vez, de tres grupos profesionales de docentes por su experiencia y trayectoria laboral (en años considerada), definiendo al personal docente en

los contextos escolares, reconociendo sus implicaciones en las relaciones intergeneracionales que experimentan, en particular, los docentes principiantes.³

En los contextos escolares situados, las tres etapas de trayectoria docente (incorporación, permanencia, jubilación-retiro) tienen como resultado la conformación de grupos profesionales de docentes que interactúan en el espacio escolar; en consecuencia, se encuentra el grupo de los docentes próximos a jubilarse; el segundo grupo se caracteriza por los docentes con mediana permanencia; y en el tercer grupo se localizan los docentes de nuevo ingreso, considerados los más vulnerables ante las necesidades del sistema. Dicha situación se fortalece si no reciben apoyo y dirección de las figuras pedagógico-administrativas y del colectivo docente.

Estos tres sectores, caracterizándolos sus años de labor, experimentan diversos procesos respecto a su formación en los contextos situados y en sus relaciones docentes intergeneracionales, de manera que, en el caso particular de los docentes de nuevo ingreso, ante la necesaria ubicación que efectúan de las dificultades que experimentaron luego de incorporarse al quehacer escolar, sus primeras experiencias les generan conflictos y dificultades para adaptarse a la organización de las formas de trabajo de una institución. Inician un proceso de comprensión de distintas necesidades para el desarrollo de su trabajo, como: las implicaciones, los requerimientos prácticos para su función en el aula, la puesta en marcha de estrategias didáctico-pedagógicas para el desarrollo de los contenidos disciplinares, las múltiples relaciones con diversos agentes educativos, lo que les conduce a cuestionar sus conocimientos frente a las prácticas de docentes experimentados.

Dicha situación se acrecienta si el colectivo escolar se encuentra fraccionado y no les brinda apoyo ni orientación y si la institución padece carencias, cuando se les sobrecarga administrativamente y cuando se les asigna un grupo escolar conflictivo, dificultando aún más su iniciación. Otros aspectos que comprometen al docente novato son los distintos agentes sociales con los que interactúa, además del apoyo y seguimiento de las figuras encargadas de orientar el trabajo dentro de una institución (VILLANUEVA GUTIÉRREZ, 2010).

³ Cabe señalar que no utilizamos las definiciones aportadas por el texto a las que aluden los autores, pues nos interesa más las categorías en términos sociológicos y formativo-pedagógicos de los docentes y sus implicaciones para el caso de los profesores principiantes, tanto en la configuración de grupos docentes, como en las condiciones en que desarrollan vínculos pedagógicos intergeneracionales.

El docente principiante que no recibe acompañamiento de sus pares en el contexto escolar adopta una serie de prácticas para su sobrevivencia laboral en las estructuras y rutinas escolares vigentes, lo que percibe como incompatibilidad y distancia con lo aprendido del programa de formación inicial (VEZUB, 2007).⁴ Estos procesos, en su conjunto, generan fragilidad en éste (VILLANUEVA, 2010), acrecentada por las prácticas administrativas escolares cuyas lógicas determinan su ubicación normalmente en zonas alejadas, precarizadas, con un gran número de estudiantes o en grupos multigrado, y que terminan limitando su formación, crecimiento profesional, compromiso y el reconocimiento, de él y de sus alumnos, como sujetos sociales en su habitar el mundo.

Por su parte, los docentes con antigüedad han construido referentes valiosos en su quehacer pedagógico, conocimientos que se encuentran subalternizados debido a las nuevas demandas derivadas de las constantes reformas educativas, que los visualizan como portadores de saberes supuestamente descontextualizados y obsoletos frente a las nuevas tecnologías, mientras que aquellos de mediana permanencia se han apropiado parcialmente de los conocimientos de sus compañeros de mayor permanencia en el servicio docente (y en la institución). El problema reside en que no se construyen espacios formativos para recrear sus conocimientos y experiencias pedagógicas, escolares y educativas como parte de las relaciones formativas intergeneracionales y del capital profesional.

En este entendido, como parte de los indicios para la descolonización docente, necesitamos sistematizar los saberes y conocimientos de los distintos profesores interactuantes para brindar apoyo a los de nuevas generaciones, examinando sus experiencias, y poder construir otras nuevas al apoyarse en un trabajo colectivo que permita tanto a profesores principiantes como a los experimentados relacionarse horizontalmente, al igual que y con los co-habitantes de los contextos sociales y territoriales con quienes comparten el mundo escolar y el comunal, y de ahí producir nuevas relaciones de diálogo con los estudiantes, sus familias y los habitantes no humanos de nuestro estar en el mundo.

⁴ Cabe señalar que cada vez existe un mayor número de profesionales que se incorporan a la docencia sin formación previa, situación favorecida por algunas políticas educativas reformistas.

2.2 Claves del pensamiento moderno-colonial: interrogantes en el campo pedagógico y de formación/accompañamiento docente

Como ya hemos señalado, las políticas neoliberales, bajo el concepto de innovación educativa y pedagógica, han acrecentado la noción de que existe una marcada “distancia entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas (que ellos denominan) “reales” a los que deben enfrentarse en la práctica” (BONINI, 2010, p. 3). Estas ideas temporales del modernismo, paradójicamente perpetuo, tienen profundos orígenes marcados por la configuración colonial del pensamiento moderno, que se traduce en referentes epistémicos.

Es importante mencionar que estos referentes nutren las prácticas pedagógicas y docentes que reafirman dicho colonialismo, articulado a una serie de políticas de producción de conocimiento social. A partir de tales epistemologías se establecen operaciones cognitivas que producen concepciones basadas en dicotomías subalternizantes, precisamente las referidas a tradicional-moderno y anterior-nuevo, experiencias docentes frente a innovación educativa.

Mediante estas dicotomías se generan categorías epistémicas que son inter/excluyentes mutuamente, pues se fundamentan y se rigen con sustento en la significación social. Nombraremos tres referentes que permiten visualizar estas dicotomías.

Continuando con las temporalidades progresivas, se establecen relaciones desde las concepciones del sujeto mismo, vinculadas a las definiciones perecederas de las etapas de desarrollo, equiparadas a la idea de lo histórico social, en concepciones de atraso-frente a progreso, y en orden sucesivo. Esto repercute en las concepciones de sujeto, visto como derivado de algo amorfo, señalado como multitud, frente a la idea de individuo, en donde los horizontes de posibilidad igualmente son pensados como destinos individuales. De ahí que las operaciones epistémicas de la dicotomía devienen en ideas como individualización frente a lo colectivo e individuo frente a lo histórico-social.

Finalmente, de las concepciones de temporalidad se desprenden las de espacialidad, dado que, al articular las anteriores dicotomías, pareciera que el individuo, en las etapas de desarrollo, infancia frente a la adultez, se dirige a su destino competente, individual, propio, distanciándose permanentemente de lo colectivo, histórico y social. A través de la educación pareciera lograr una

identidad única, sin espacio, sin memorias colectivas, sociales e históricas, y, lo más preocupante, sin espacio, lugar o territorio.

Estas pautas dicotómicas son las que establecen los lineamientos que generan los campos de problematización de las ciencias sociales, produciendo una perspectiva funcional y estructural fundamentada en las dicotomías, que conducen a las clasificaciones sociales en el campo pedagógico y formativo docente: niño frente al adulto, hombre frente a la mujer, blanco frente al negro.

Esta dicotomía colonial, sin una configuración de los territorios, del “suelo que pisamos”, del pensar comunal (MARTÍNEZ-LUNA, 2010), implica una subjetividad sin sujeto por los “no lugares” (AUGÉ, 2000). Tanto la educación y la pedagogía como la formación y el acompañamiento docente están atrapados en la espiral moderna del pensamiento desde el cual se continúan generando procesos de dominio y control.

Interrogándonos desde el pensamiento moderno colonial, una pregunta muy interesante sería: ¿Por qué le interesan al capitalismo las geopolíticas para su reproducción, mientras define políticas educativas y de formación docente sin territorio, sin geografías ni cuerpos propios?

3 Indicios epistémicos para descolonizar la formación docente: geo/pedagogías sonoras como experiencia y propuesta

Requerimos, frente a las problemáticas, la construcción de otros senderos que nos permitan “otras maneras de investigar en educación y pedagogía” (MEDINA MELGAREJO, 2019). Para ello se propone desarrollar espacios para propuestas de prácticas y ensayos pedagógicos sustentados en las operaciones de problematización y apertura proporcionadas desde las concepciones de las *Epistemologías del Sur*, mediante la construcción de la ecología de saberes (DE SOUSA SANTOS, 2009), éstas pensadas como herramientas desde otros ángulos de comprensión de la educación, lo que nos brindaría la posibilidad de la emergencia y construcción de procesos de contenido educativo escolar mediado por las distintas problematizaciones en torno a la salud, las prácticas sociales y los vínculos con la naturaleza.

De ahí que la propuesta de producir y comprender a las *geo/pedagogías críticas* (MEJÍA, 2011, 2020) resulta relevante en el entorno de la teoría pedagógica contemporánea.⁵ Las geo/pedagogías son conceptuadas⁶ como procesos de sistematización de experiencias docentes y de distintos profesionales cuya búsqueda de explicación y sustento se basa en la comprensión: “[...] no sólo geográfica, sino categorial y de las nuevas realidades emergentes en el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, que les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía” (MEJÍA, 2020, p. 310).

La pedagogía, en sus vertientes teóricas y epistémicas críticas, genera recuentos y balances, en donde la práctica formativa se interrelaciona en diversos campos de conocimiento, en nuevas formas de comprensión de la ciencia, en la apertura a nuevos campos de saber, a nuevos paradigmas de pensamiento, cuya respuesta educativa se basa en una relocalización política, cultural, pertinente, y en núcleos básicos del conocimiento, de los saberes necesarios para desarrollar nuevas relaciones entre nuestras sociedades y la Madre Tierra (naturaleza).

Lo anterior requiere de nuevas formas de *alfabetización territorial*, en términos históricos, políticos, de significado y simbólicos, de la apropiación y reconocimiento de los territorios vivos de existencia, de las corporalidades y construcción de nuevas territorialidades desde la reapropiación significativa del mundo, buscando un sistema de valores constructivos con base en una nueva conciencia como seres humanos para la configuración de sociedades íntimamente relacionadas con sus contextos de biodiversidad, a partir de cosmo/políticas y pluralismo onto/epistémico abiertos y posibles que resignifiquen los vínculos con la naturaleza y el territorio, más allá de la concepción de “medio ambiente”. Por consiguiente, la propuesta de talleres se centra en la comprensión de las geo/pedagogías sonoras (paisajes, espacios-lugares y territorios), articuladas como sentidos de la perspectiva de la comunalidad (MARTÍNEZ-LUNA, 2010) en términos de territorios habitados por seres vivos, humanos y no humanos.

⁵ La perspectiva de geo/pedagogías forma parte de los referentes conceptuales y epistémicos de esta investigación, los cuales se esbozan en el apartado de “Aproximaciones Teórico- Metodológicas”; sin embargo, presento aquí un primer acercamiento en su derivación como planteamiento del proyecto de investigación.

⁶ Por cuestiones de escritura solamente apuntamos la idea relevante de dispositivo pedagógico, por tanto las pedagogías implican un dispositivo para la construcción de alternativas de formación docente.

3.1 Geo/pedagogías sonoras en la formación docente: reflexiones y sentidos epistémicos

Al habitar el mundo, nuestros cuerpos son producto y productores de realidades, de coordenadas de lugar (espacio), de influjo y movimiento (tiempo) (MEDINA MELGAREJO, 2007) a partir de sensaciones y percepciones, como experiencia del cuerpo mismo a través del sonido-escucha, del tacto, la mirada, de oler y saborear, en tanto sabores y saberes que se producen en formas de habitar y estar en nuestros mundos de vida (señalamos que las palabras saber y sabor comparten la misma raíz etimológica). Es a partir de la experiencia sensorial y de saberes que se entretajan los procesos corporales, en donde las acciones de inter/constitución entre cuerpo y espacio (socio-lugares) nos permiten hablar no sólo de un cuerpo físico, sino de su interrelación como cuerpo emocional y volitivo en interacciones espacio/temporales.

Los docentes, al igual que sus estudiantes, sin importar la edad, construyen sentidos que materializan sus formas de estar en el mundo, siguiendo a Jader Lopes (2019), ya que son constructores de espacios, espacialidades, lugares, y, en un sentido de apropiación, de historicidad personal y social, se configuran como sus territorios de existencia. Para algunos, esta relación resulta mucho más profunda, pues genera relaciones con el territorio desde sus resistencias políticas, como el caso de las relaciones de los docentes pertenecientes a pueblos indígenas, en donde la lucha por una pertenencia residencial (BARTOLOMÉ, 1997) es profundamente histórica y política, con memorias de largo aliento, muchas de ellas amordazadas y avasalladas por el colonialismo, hecho que les conduce a una necesidad de comprender tanto la colonización de sus espacio-territorios como la urgencia de descolonizarlos, en un sentido de (re)existencia (WALSH, 2013). Por lo que, en la construcción de las concepciones sobre paisajes sonoros (SCHAFER, 2013), para comprender las bases sonoras de la geo/pedagogía, resultan fundamentales las propuestas de la disciplina musicoterapéutica en términos de las *Identidades Sonoras*, “ISO” (BENZON, 2015) y de Muñoz (2008).

Evidentemente, por el espacio de editorial de este artículo, no es posible desarrollar el campo de análisis teórico-conceptual que sustenta nuestro trabajo. En este sentido, solamente realizamos una breve distinción entre conceptos, ya que la idea de “paisaje” (LOPES, 2019) y “paisaje sonoro”, como conceptualización y experiencia, permiten interpelar la dimensión de la

experiencia de “lo sensible”, y, a partir de este proceso fenomenológico, reconocemos al espacio social y al lugar donde accionamos, desde una historia propia y política, para de ahí comprendernos en los territorios, más allá de lo geopolítico jurídico; para comprendernos en y como territorios implican el reconocimiento de límites y fronteras, como también de apropiaciones y determinaciones, de luchas y contingencias que determinan nuestro actuar en y como parte del mundo. De ahí que las propuestas de las geo/pedagogías (MEJÍA, 2020) y su componente sonoro (MEDINA MELGAREJO, 2022 y GARY MURIEL, 2022) pueden ser reconocidas a partir de procesos experienciales y progresivos para su apropiación, transitando del paisaje (experiencia sensible) al espacio-lugar social (ESCOBAR, 2005) comprendido como la articulación compleja entre identidades, prácticas culturales, en su vínculo y recreación permanente con la territorialización de la vida. Territorio como un lugar de debate y despliegue de estas relaciones, donde se producen las luchas por las pertenencias y las pertinencias históricas, políticas y sociales; esto traducido a la pertinencia y pertenencia pedagógica, en donde ninguna alternativa pedagógica puede estar fuera de lugar, sino debe estar situada, es decir, con una territorialidad política e histórica, a partir de nuevas y otras geografías.

4 Taller, una propuesta de geo/pedagogía sonora formativa: acompañamiento intergeneracional del docente principiante

El taller⁷ tiene como objetivo la problematización de la experiencia *cuerpo/existencia afectiva-emocional y volitiva*, producto de un reconocimiento de las experiencias sensibles (GARY MURIEL, 2022). Saberes desde las sensaciones de los sentidos a través del gusto/sabor y la escucha sonoro-afectiva, comprendidos como procesos epistémicos inter/constitutivos con y en el mundo. Procesos que implican reconocer y reconocernos como sujetos sociales en contextos situados cuerpo/afectivos, es decir, en biografías localizadas (de paisajes, lugares y territorios), las cuales requieren ser comprendidas como experiencias/conocimientos configurados en términos de procesos formativos docentes para el acompañamiento pedagógico, comprendiendo dimensiones

⁷ Esta experiencia de taller fue posible gracias al compromiso y a la dedicación de la Profesora María de los Ángeles Damián Jara (Docente de Educación Indígena, comunidad Ngigua, México). Nuestro reconocimiento e infinita gratitud.

que denominamos regiones de análisis y zonas de experiencia en estructuras operantes de vida (MEDINA MELGAREJO, 2016).

El taller se realizó con 20 docentes que laboran en el subsistema de Educación Indígena en una comunidad *Ngigua* (popoluca).⁸ Los participantes cuentan con una trayectoria en el servicio educativo de entre 17 y 21 años, salvo una integrante de reciente ingreso. Otro aspecto fundamental tiene que ver con el vínculo con sus múltiples identidades: se destaca la convergencia entre una docente con 40 años de experiencia frente a “principiantes” con experiencia de cuatro y cinco años, que, a pesar de que son integrantes de comunidades de la región, su lengua materna es el español.

La propuesta se desarrolla en el contexto de la pandemia, con percepciones en torno al confinamiento sanitario, la pérdida de personas cercanas y la amenaza que entraña presentarse a laborar en las escuelas sin protección; experiencias plasmadas en diferentes registros, como representaciones y significaciones diversas.

4.1 Diagnóstico y problematización social, pedagógica y geo/afectiva: heridas coloniales y extractivismo

Los docentes enumeran diversas problemáticas en la sociedad *ngigua* en el plano local-comunal, que son consecuencia de fenómenos complejos provenientes de políticas extractivistas, generando situaciones de despojo, de deterioro comunitario, y acrecentando el empobrecimiento en sus formas de subsistencia en cuanto al agua, alimentos y producción agrícola. Esto constituye una subalternización y pobreza resultantes de las heridas coloniales, que repercuten en los sujetos, sus prácticas, en el uso de su lengua, aunque parezca que la educación que ofrecen se encuentra totalmente alejada de esta condición inmediata de vida.

⁸ México históricamente está constituido por la existencia territorial y lingüística de más de 68 pueblos indígenas originarios; la demanda de realización del taller de geopedagogías sonora se quedó a cargo de docentes indígenas del pueblo *Ngigua* (Popolucas), ubicado en el centro del país, en una región comprendida en el estado federal de Puebla. Es importante señalar las condiciones de ingreso y formación durante el servicio de las(os) docentes indígenas, ya que no cuentan con una formación inicial consolidada, puesto que solamente existe la limitada opción de formación de una Licenciatura para el medio indígena, o bien currículos interculturales adaptados a contextos específicos en las escuelas normales. Además, existen la falta de acompañamiento durante su trayectoria como docente novel y una constante desubicación lingüística, lo que produce la descontextualización de la formación docente ante las demandas y necesidades de los territorios indígenas.

En la dimensión pedagógica-formativa de sí mismos y de las condiciones de intervención escolar y educativa, los docentes iniciaron con una serie de reflexiones, comprendiendo que el despojo y el extractivismo territorial que han sufrido históricamente han generado prácticas de auto/despojo a partir de la aceptación de dichas circunstancias de vida y de ser promotores de una educación y pedagogía sin bases materiales, sin territorio, sin reconocimiento comunitario del “suelo que se pisa” (MARTÍNEZ-LUNA, 2015) y de las urgentes transformaciones educativas y sociales que requieren como pueblo indígena.

El diagnóstico se centró en las necesidades que detectan como grupo de docentes indígenas del pueblo *ngigua*, las condiciones de la zona escolar, las escuelas y la relación que mantienen con la lengua materna, ya en desuso tanto en las comunidades como en las escuelas. Para identificar el contexto social y los problemas que les aquejan como colectivo indígena y docente, definieron su situación a partir de dos interrogantes, partiendo de las ideas de contexto, paisaje, paisaje sonoro, espacio, lugar, territorio y pertenencia como concreción del trabajo y la formación: ¿En este momento, a qué nos estamos enfrentando socialmente en nuestro espacio de vida? Y, como docentes, ¿Qué estamos haciendo en nuestras escuelas?, ¿Qué necesitamos transformar de nosotros mismos?

4.2 Estructura del taller “Momentos de pensar geo/pedagógico sonoro, referentes formativos y de acompañamiento del docente principiante”

La problematización posibilitó el despliegue de un taller de tres sesiones en mayo de 2021 mediante un proceso de duración de 12 horas de trabajo a través de medios virtuales, con la participación de las docentes *ngigua* Patricia Medina Melgarejo (facilitadora de la UPN) y María de los Ángeles Damián Jara (co-facilitadora) y de estudiantes de posgrado de la UPN y de la UNAM. A continuación, se esbozan fragmentos diversos que permiten visualizar tres etapas del taller con los docentes:

Tabla 1 – Tres etapas-momentos del taller.

Etapa-momento	Esbozo de etapas efectuadas durante las sesiones
Primera etapa-momento	Se efectúa mediante la presentación de fotografías que permiten contrastar entre el pasado de su vida en el espacio social y geográfico (territorio-1) y las transformaciones que ha sufrido en la actualidad, reconociendo tanto la experiencia de recordar (traer al corazón) como su experiencia al habitar ese espacio social. lo que permite a los participantes analizar, en términos comunales: “el suelo que actualmente pisan” (MARTÍNEZ-LUNA, 2015).
Segunda etapa-momento	Se invita a los participantes a reconocer el espacio que habitan (el suelo que pisan) utilizando los sentidos mediante una escucha atenta con la intención de sensibilizar, generando un acercamiento a la experiencia de la escucha activa y a la empatía y narrativa sonora de su estar, escuchar y habitar el mundo. Se comparten los materiales gráficos y registros sonoros producidos, se generan representaciones gráficas (mapas) que permiten comprender su experiencia a partir de sincronizar sus sentidos a los paisajes y espacios sonoros (más allá de la geografía y de la cartografía social).
Tercera etapa-momentos	Denominada la intervención sonora: recreación de paisajes-cuerpo sonoros, intervención sonora-musicoterapéutica humanista, se inicia con el valor del sonido, como forma de conocimiento del recuerdo, para experimentar procesos más profundos; el valor del sonido, de la vibración de nuestros recuerdos en un “estar”, en un caminar, en “un suelo que pisamos”, en un paisaje que pocas veces escuchamos, lo que nos conduce a recuerdos, a imágenes y nos lleva a elementos más profundos de nuestras emociones y afectos, lo que posibilita un acercamiento a la experiencia del espacio social al lugar y sus definiciones como territorio, reconociéndose como territorios docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Este breve esbozo de las tres primeras etapas-momentos del taller como propuesta formativa de docentes, tanto en su sustento teórico-metodológico como en la producción de geo/pedagogías sonoras permitió a los profesores identificarse como sujetos a partir de reconocer su territorio, propiciando el cuestionamiento sobre su papel como docentes, la educación y la pedagogía.

La elaboración de mapas (cartografías epistémicas), y no sólo los paisajes, sino la reconstrucción sonora de trayectos producto de sus infancias y recuerdos, es decir, el reconocimiento de los espacios como lugares sociales y políticos en el tránsito de su andar, le permitió identificar las condiciones de subalternización de las que han sido objeto, a partir de

políticas neoliberales en el territorio, lo que provoca la alteración de sus procesos de alimentación, el despojo, deterioro comunitario y el empobrecimiento, así como el racismo que padecen. Este rastreo que comprendió los vínculos con la propia situación educativa y escolar posibilitó analizar el auto-despojo que se efectúa en su trabajo escolar cotidiano, basta con mencionar que la mayoría de los niños, jóvenes y docentes de nuevo ingreso ya no hablan lengua *ngigua* y gradualmente pierden el contacto con el territorio, es decir, sobre la apropiación de espacios importantes de sus vidas, lo que repercute en su condición de autonomía personal, comunal y política.

El trabajo mediante el taller representa una estrategia a largo plazo que comprende a la propuesta y construcción situadas de las geo/pedagogías sonoras y del proceso necesario de descolonización que implica situarnos en el espacio-lugar configurado como territorio y efectuar un análisis interseccional (colonialismo, patriarcado y capitalismo), procesos que conforman su trayectoria e historia, lo que permite analizar el colonialismo y deconstruir el neoliberalismo educativo al cual se encuentran sujetos y forman parte. Así, mediante la problematización de las múltiples identidades asignadas colonialmente (como ser docente indígena), al “darse cuenta” de su propia historia, se recrean las bases materiales y culturales de su ser docente, reconociendo las implicaciones personales, políticas y sociales de esto.

A través de esta experiencia geo/pedagógica sonora en la formación y el acompañamiento docente es posible comprender el terreno epistémico, identificar a los docentes como sujetos sociales situados y analizar los conocimientos producidos en la docencia y transmitidos a través de la memoria social de sus territorios. Los docentes configuran conocimientos contextuales complejos desde el ser, estar y habitar el mundo, pues definen las problemáticas que enfrentan como individuos, colectivo y comunidad, lo que les permite considerarse como sujetos de acción desde lo personal, familiar, educativo, laboral y comunal para generar alternativas de transformación derivadas de las necesidades.

Los docentes principiantes, gracias al trabajo colaborativo, pudieron entablar un diálogo, una reflexión crítica comprometida, recuperar fortalezas y generar relaciones horizontales, siendo también portadores de conocimientos nutridos de procesos intergeneracionales históricos políticos y docentes. Maestros de reciente ingreso y experimentados, de manera similar, dedujeron que son parte de esos territorios y que hay una configuración de sus propios paisajes sonoros, incluyendo su lengua, en las geografías de su existencia y de su práctica docente, lo que genera una

geo/identidad sonora/auditiva, pero también los lleva a reconocerse como co-constructores de espacios y territorios propios de existencia.

Al término de las introspecciones, los docentes recrean su memoria colectiva e histórica, su compromiso con el territorio, generan la necesidad de modificar las prácticas educativas descontextualizadas e identifican caminos para realizar su praxis. Articulan, así, la posibilidad de un dialogo intergeneracional entre aquellos con experiencia y los principiantes y tienen la posibilidad de mirar de otra manera la geografía social, política, histórica, afectiva, sonora de su propia práctica, incorporándose a un acompañamiento con indicios descolonizadores de su formación política/pedagógica.

5 Conclusiones-horizontes: geo/pedagogías sonoras para una formación docente descolonizadora

Hemos podido identificar la tendencia de exclusión docente, la despedagogización y la reconfiguración de la formación docente planteada desde el capitalismo cognitivo, visualizando el quehacer educativo alejado de las necesidades y problemáticas de la población y el territorio actuales. Es a partir de las geo/pedagogías que se propone un giro en el proceso educativo y formativo docente que parte del análisis crítico de la realidad, abriendo nuevos horizontes de problematización y comprensión articulados al conocimiento y a las prácticas escolares mediante un trabajo pedagógico comprometido que genere acción política y construya mediaciones pedagógicas y geo/sonoras como formas de habitar el mundo.

Asimismo, ha sido posible revelar una condición fundamental del trabajo intergeneracional docente desde una mirada integral, reconociendo las múltiples identidades que desarrollan y, por ende, la diversidad de conocimientos que poseen los sujetos y el territorio, en donde el trabajo colectivo, el intercambio de experiencias y la descolonización pueden fortalecer el quehacer docente. De esta forma, resulta urgente la formación y generación de otra praxis que nos lleve por un camino para otra formación docente, el acompañamiento y la descolonización.

Otro hallazgo fundamental es que los docentes de nuevo ingreso se ven condicionados a ciertas demandas para su permanencia en el servicio generadas desde el capitalismo cognitivo, lo

que provoca individualismo, reproducción de contenidos, des/pedagogización, prácticas de auto-despojo, con poco o nulo acompañamiento, condiciones que los orillan a apropiarse del modelo educativo capitalista y a disminuir las relaciones laborales y personales con sus colegas, lo que finalmente abona a un magisterio desorganizado, orientado a la búsqueda de un capitalismo cognitivo y la división social.

Frente a estas realidades, las propuestas alternas parten del análisis crítico de la realidad, identificando las necesidades contextuales e involucrando a todos los actores. En consecuencia, esta experiencia muestra indicios en el camino de la descolonización docente a partir de la necesaria construcción de procesos formativos alter-nativos desde de las geo/pedagogías sonoras que forman docentes críticos, quienes construyen caminos de esperanza frente a las problemáticas de despojo capitalista de sus territorios sociales y educativos. También se genera una formación articulada al suelo que se pisa, un acompañamiento entre docentes, procesos necesarios para aquellos profesores de nuevo ingreso que buscan un compromiso social y político con la educación.

Bibliografía

AUGÉ, M. **Los no lugares espacios de anonimato.** Una antropología de la Sobremodernidad. Barcelona: Gedisa, 2000.

BARTOLOMÉ, M. A. **Gente de costumbre y gente de razón.** México: Instituto Nacional Indigenista/Siglo XXI, 1997.

BENZON, R. O. **Musicoterapia: de la teoría a la práctica.** Barcelona, Paidós, 2015.

BONINI, E. N. Tendencias actuales en la formación docente y contextos complejos de enseñanza. *In: Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021.* Buenos Aires: 2010.

DE SOUSA SANTOS, B. **Una Epistemología del Sur:** la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI / CLACSO, 2009.

ESCOBAR, A. **Más allá del Tercer Mundo:** globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, 2012

GARI MURIEL, G. Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. **Cuadernos de literatura**, n. 33, p. 126-146, 2022.

HARGREAVES, A. Y FULLAN, M. **Capital profesional.** Madrid: Morata, 2014.

HARVEY, D. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal, 2007.

LOPES J. J. M. Geografía de la infancia: contribuciones a los estudios de los niños y sus infancias. *In*: MEDINA-MELGAREJO, P. (coord.). **Geografías de las infancias y movimientos sociales: dialogar con niños para descolonizar el presente**. México: UPN, 2019.

MARTÍNEZ-LUNA, J. **Educación Comunal**. México: Centro Intradisciplinar para la investigación de la Recreación, 2015.

MARTÍNEZ-LUNA, J. **Eso que llaman comunalidad**. México: CONACULTA, 2010.

MEDINA MELGAREJO, P. **Informe final de investigación (2022)**. Proyecto de investigación: Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación..., Área Académica 5. México: UPN, 2022.

MEDINA MELGAREJO, P. **Otras maneras de investigar**. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural, Proyecto de investigación (2016-2019), Área Académica 5. México: UPN, 2019.

MEDINA MELGAREJO, P. Zonas de experiencia. Subjetivación política/relatos en movimiento. **Tramas**, n. 46, p. 207-241, 2016.

MEDINA-MELGAREJO, P. *et. al.* (coord.). **Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia**. Tiempo y espacio: diálogos entre voces indígenas y escuela. México: UPN-CONACYT, Castellanos Ed., 2007.

MEJÍA, M. R. Cambio Curricular y despedagogización en la globalización. **Otras Voces en Educación**, Colombia, 2017. Disponible em: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/210048>. Acceso em: 8 ago. 2022

MEJÍA, M. R. **Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América**. Tomo III. Colombia: Ediciones Desde Abajo, 2020.

MEJÍA, M. R. **Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular**. Colombia: Editorial Magisterio, 2011.

MUÑOZ PÓLIT, V. **Musicoterapia humanista un modelo de psicoterapia musical**. México: Ediciones Libra, Instituto Mexicano de Musicoterapia Humanista, 2008.

NAVARRO, C. C. La transformación colectiva como única alternativa para el cambio sostenible en la escuela. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n. 18, [s.n.], [s.l.], 2016, p. 1-5.

SCHAFER R. M. **El paisaje sonoro y la afinación del mundo**. Barcelona: Intermedio Editores, 2013.

TORRES DEL CASTILLO, R. M. Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? **Perfiles Educativos**, n. 82, 1998.

VEZUB, L. F. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. **Revista Currículum y Formación de Profesorado**, v. 11, n. 1, p. 1-23, jun. 2007.

VILLANUEVA GUTIÉRREZ, O. E. **De estudiantes a profesores**. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional. México: Miguel Ángel Porrúa, 2010.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Abya-Yala, 2013.

Recebido em: 14/3/2022

Revisado em: 9/8/2022

Aprovado em: 11/8/2022