



Investigación narrativa. Pensamiento decolonial normalista

Narrative research. Decolonial *normalista* thinking

Marlén Rátiva Velandia¹

Secretaría de Educación
Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

marave01@gmail.com

José Rubens Lima Jardimino²

Universidade Federal de Ouro Preto
Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

jrjardilino@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3099>

DOI : 10.25965/trahs.3099

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: La narrativa de los maestros está permeada por varios años de experiencia docente, de vida personal, saberes e imaginarios, siendo el punto central de nuestro artículo el develar los saberes de los docentes normalistas, desde el pensamiento decolonial, quienes participan en un proceso de investigación iniciado en Brasil y que incluyó a Colombia. En el presente artículo abordaremos el caso de tres maestros. Su base metodológica parte de la entrevista, pasa por el análisis del corpus, la triangulación y finaliza con la interpretación. El corpus recolectado se analizó a partir de las categorías formativo (saberes pedagógicos), profesional (saberes de la profesión) y quehacer docente (saberes de la docencia). Concluimos que la mirada colonial está inmersa en las narraciones, producto de la formación de los maestros en las Escuelas Normales entre 1940 y 1970, sin embargo, en el análisis se devela que los maestros normalistas a partir de sus experiencias personales, profesionales y laborales han construido sus propios saberes e imaginarios sobre la formación y profesión docente.

Palabras clave: colonialidad, formación normalista, Investigación narrativa, pensamiento decolonial, saberes

Résumé : Le point central de notre article est de montrer les connaissances des enseignants normaliens, issus de la pensée décoloniale, qui participent à un processus d'enquête qui a débuté au Brésil et qui inclue la Colombie, aussi leur récit est-il marqué par leurs années d'expérience d'enseignement, leur vie personnelle, leurs connaissances et leurs imaginaires. Nous aborderons, ici, le cas de trois enseignants. La méthodologie suivie est celle de l'entretien, passe par l'analyse du corpus, la triangulation et se termine par l'interprétation. Le corpus collecté est

¹ Docente investigadora Grupo de Investigación HISULA-Uptc. Docente Secretaría de Educación de Bogotá.

² Docente investigador. Researcher ID G-5256-2016

analysé à partir des catégories formatives (connaissances pédagogiques), professionnelles (connaissances du métier) et pédagogiques (connaissances de l'enseignement). Nous concluons que le regard colonial est immergé dans les récits, produit de la formation des enseignants dans les Écoles Normales, entre 1940 et 1970. Cependant, notre analyse montre que c'est à partir de leurs expériences personnelles et professionnelles que les enseignants normaliens ont construit leurs connaissances et leurs imaginaires, confortés par la formation qu'ils ont reçue et leur profession en tant qu'enseignants.

Mots clés : colonialité, formation normaliste, recherche narrative, pensée décoloniale, savoirs

Resumo: A narrativa dos professores é permeada por vários anos de experiência de ensino, vida pessoal, conhecimento e imaginário. O ponto central deste artigo é desvendar o conhecimento de professores normalistas, a partir do pensamento descolonial, a partir da participação deles em um processo de investigação iniciado no Brasil, que inclui a Colômbia. Neste artigo, abordaremos o caso de três professores. A base metodológica parte da entrevista, passa pela análise do corpus, a triangulação e termina com a interpretação. O corpus coletado foi analisado nas categorias formação (conhecimento pedagógico), profissional (conhecimento da profissão) e práticas de ensino (conhecimento de ensino). Concluímos que o olhar colonial está imerso nas narrativas, produto da formação de professores nas Escolas Normais entre 1940 e 1970; no entanto, na análise, revela-se que os professores normais de suas experiências pessoais, e de práticas profissionais têm construído seu próprio conhecimento e imaginário na formação e na profissionalidade docente.

Palavras chave: colonialidade, formação normalista, pesquisa narrativa, pensamento decolonial, conhecimento

Abstract: The narrative of teachers is permeated by several years of teaching experience, personal life, knowledge and imaginary. The central point of our article is to unveil the knowledge of normal teachers from a decolonial thinking and from those who participated in a research process initiated in Brazil that included in Colombia. In this article we will address the case of three teachers. Its methodological basis starts from the interview, goes through the analysis of the corpus, the triangulation and ends with the interpretation. The collected corpus was analyzed from the formative (pedagogical knowledge), professional (knowledge of the profession) and teaching tasks (teaching knowledge) categories. We conclude that the colonial gaze is immersed in the narratives, product of the training of teachers in the Normal Schools between 1940 and 1970, however, in the analysis it is revealed that normal teachers from their personal, professional and work experiences have built their own knowledge and imaginary on the training and teaching profession.

Keywords: coloniality, normalist training, narrative research, decolonial thinking, knowledges

Introducción

El método narrativo inaugurado en las Ciencias Sociales como alternativa a la concepción positivista de las investigaciones en el siglo xx, conforme nos indican Nóvoa y Finger (2010), promueve un giro metodológico en las herramientas de investigación en las Ciencias Sociales clásicas. Desde la Escuela de Annales, cuando Bloch (1929) abrió una grieta en la ciencia histórica para permitir el diálogo con la Ciencias Sociales y agregado con la imperia en los fenómenos más cercanos, en tiempo y espacio, de la experiencia humana (política, social y económica) fueron abriéndose varias perspectivas en las ciencias en búsqueda de alternativa al método cartesiano-positivista de las humanidades. De ahí en adelante, no solamente el presente, sino el cotidiano, las trayectorias individuales y colectivas, por medio de los fenómenos y prácticas sociales buscarán las particularidades de lo micro-social y su interlocución con el colectivo en las investigaciones de las humanidades.

Los cambios se sucedieron en varios campos del conocimiento. En los estudios de las ciencias de la educación, en especial, en las investigaciones sobre la formación de maestros, estos elementos se tornaron claves para tal campo investigativo. Como nos ha dicho Souza (2006), “Ahora es posible “agrupar términos como autobiografía, biografía, relato oral [...] y narrativas de formación como despliegue desde la historia oral. Las investigaciones en educación han elegido [...] las narrativas de formación como fuentes de la investigación” (Souza, 2006: 23). Entonces, cuando hablamos y narramos nuestras experiencias empezamos a encontrar otros sentidos al quehacer docente, diversas miradas ayudan a la comprensión de nuestras acciones, decisiones, sentires y pensamientos. Coincidimos con Arias y Alvarado (2015), al manifestar que:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias y Alvarado, 2015: 172).

A partir de esta propuesta, el presente artículo aborda la narración de tres maestros que nos compartieron sus conocimientos y saberes que se fueron construyendo a partir de las relaciones con otros, de su formación docente, de su experiencia docente y de su relación familiar. Nuestro objetivo es el develar los saberes de los docentes normalistas partiendo de la premisa de que el quehacer docente y los maestros en esencia, producen conocimiento, el cual es epistemológicamente válido, “por lo que requieren de un diálogo con el llamado conocimiento universal, para construir argumentos que permitan enfrentar el paradigma positivista y su fatídico determinismo de que solo la ciencia produce conocimiento, mientras que la práctica solo lo aplica” (Mejía, 2015: 25).

En la primera parte, abordaremos la perspectiva teórica sobre el enfoque decolonial que nos permitirá luego situar a los maestros (Brasil y Colombia), quienes de manera generosa nos compartieron sus experiencias de vida, rodeadas de anécdotas, felicidad, orgullo y esperanza. Lamentamos que el texto escrito limite las emociones, la expresividad, la alegría y los sentimientos que se hacen evidentes en el tono de voz, en sus rostros y la carga emocional, que a pesar de la distancia y del uso de pantallas producto del aislamiento, se puede sentir, vivenciar y disfrutar. Tratando

de ser fiel a las narraciones, se realizan las transcripciones, sin otra pretensión más que, la de acercar al lector un poco más a los relatos.

En la tercera parte, presentaremos fragmentos del corpus recolectado y su análisis abordado desde la formación docente en las décadas del cuarenta, sesenta y setenta del siglo xx, tiempo en el que los maestros que hacen parte de esta investigación estuvieron estudiando en las Escuelas Normales. La cuarta parte, correspondiente a los hallazgos en el que los relatos develan el saber de los maestros normalistas. Otro análisis que se realiza, está en el develar los rasgos de la colonialidad, como producto de la formación eurocéntrica, que está arraigada y “concentra su potestad en por lo menos cuatro áreas o ejes entrelazados [...] colonialidad del poder, [...] colonialidad del saber, [...] colonialidad del ser y [...] colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma” (Walsh, 2008: 136-138). Que para nuestro análisis será desde la colonialidad del saber y del ser.

I. El enfoque decolonial

Durante el siglo XIX países como Brasil, Chile y Colombia enviaron a Europa y Estados Unidos a algunos representantes para que identificaran las dinámicas de las Escuelas Normales (por considerarse avanzadas y gozar de buena reputación), su conformación, organización y pedagogía, para luego, implementar aquello que fuera considerado exitoso y novedoso. De esta manera, la formación de maestros se fundamentó a partir de las teorías que provienen de dichos países, se implementaron algunas prácticas y se contrataron maestros de Alemania y Estados Unidos para que dirigieran las escuelas o enseñaran en ellas.

La mirada hacia los países del norte y el desconocimiento de los aportes y saberes propios han sido la constante en la formación de los maestros; como lo indica Díaz (2010) “[...] los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos [...]” (Díaz, 2010: 224) que estructuran y organizan el sistema educativo imitando aquello considerado de calidad, dejando a un lado la diversidad de los territorios y sus propias dinámicas.

Desde la perspectiva decolonial, se observa a un sistema educativo centrado en ideas, postulados y planteamientos ajenos a la realidad, que reproducen desde la colonialidad del poder (Quijano, 2007) el racismo, la negación del saber propio de las comunidades, la invalidez del saber frente al europeo, “formas de dominación y explotación sexuales, políticas, económicas, espirituales, lingüísticas [...]” (Vargas, 2009: 52); prácticas que la Universidad y las Escuelas Normales se han encargado de reproducir y por ende a validarlas.

Al respecto, Lander (2000, como se citó en Castro y Grosfoguel, 2007) manifiesta que las universidades se han encargado de realizar una “*reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (Lander, 2000:79) y esto a su vez, en muchos casos, ha sido replicado por los maestros en las aulas de clase en la totalidad del sistema educativo, sin una reflexión crítica sobre los hechos, lo cual conlleva a una reiteración, propagación en la sociedad y naturalización.

Entonces, no solamente hablamos de la colonialidad del poder, sino que se identifica en el sistema educativo lo que denomina Castro (2007) “la estructura triangular de la colonialidad” (Castro, 2007:79) conformada por “la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber”. (Castro, 2007:79-80), que para Donoso (2014) hacen referencia respectivamente a:

[...] geopolítica del conocimiento que instituye y hace prevalecer la visión de mundo del dominador, [...] estructura global de poder creada a partir de la idea de raza, [...]

violencia física, conceptual y espiritual sobre los pueblos para destruir su identidad y abortar su voluntad de cambiar el mundo (Donoso, 2014:54).

A esto se le añade la propuesta de Walsh (2008) al mencionar la existencia de la “colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma” (Walsh, 2008:138) referida a la anulación de las creencias ancestrales; las tradiciones de los pueblos afro, indígenas, ROM; la relación del ser humano con la madre naturaleza y la desaparición de comunidades indígenas. Una colonialidad en la que prevalece la explotación de los recursos naturales con fines políticos, comerciales, recreativos, lucrativos e individualistas.

II. Maestros normalistas, experiencias de vida

Estando en la tarea de encontrar maestros normalistas, formados en escuelas normales entre los años cuarenta y setenta, tiempo en el que las Escuelas Normales existían en Brasil y, en Colombia superaban las doscientas. Tuvimos la fortuna de dialogar con una pareja, matrimonio pedagógico de 39 años de convivencia y 41 de conocerse, y con una maestra de Brasil, egresada de la Escuela Normal de señoritas en Mariana, Minas Gerais.

Se trata de tres maestros cuya formación docente inició en las Escuelas Normales del lugar de residencia y continuó en la universidad. Han dedicado gran parte de su vida a la educación formando a niños, adolescentes y jóvenes. Gozan de reconocimiento por sus aportes, dedicación y compromiso en el quehacer docente.

1. Hebe Maria Rôla Santos – Mujer, Normalista, Poetisa y defensora de la causa de la educación y cultura en Mariana, Brasil

Es una maestra muy conocida en la ciudad, con más de sesenta años de carrera docente. Fue formada en la Escuela Normal y después pasó a ser profesora de la misma escuela. Con 89 años, ahora jubilada, trabajó a lo largo de su carrera profesional en las escuelas de básica primaria de la municipalidad y en la Provincia de Minas Gerais. En las escuelas de estudios secundarios impartió clases de lengua portuguesa. De igual modo, en los años ochenta con la llegada de la Universidad Federal de Ouro Preto a Mariana, por su reconocimiento y competencia, fue invitada por el Departamento de Lingüística de la Universidad a asumir la Cátedra de lengua portuguesa y lengua y cultura francesa. Hoy es profesora emérita de la universidad, fue miembro de la Academia de Letras de Minas Gerais y embajadora universal para los círculos universales de embajadores de la paz.

Su formación es muy sólida, la cual fue realizada cerca de la finca de donde vivió con sus padres, en una Escuela Normal de Señoritas (fundada en 1902) administrada por las monjas vicentinas francesas, quienes llegaron a Brasil en marzo de 1849 y al año siguiente empezaron el proyecto educacional “Mientras aprendían el portugués, las monjas visitaban los pobres y enfermos. El Colegio Providencia, antes de la Casa Providencia, se volvió la cuna de las Hijas de la Caridad en el país” (hermana Edvanir Leôncio Lopes, Jornal Estado de Minas, 2012).

La maestra Hebe se formó en un ambiente sólido de conocimientos humanitarios y comprometido con las personas, desde ese locus formativo se puede comprender su pensamiento pedagógico. Inicialmente, quería ser abogada para defender a todos los que necesitaran justicia, esto debido a que “no teníamos esclavos en la finca, pero vi en otros rincones que la gente sufría demasiado” (Hebe). A los quince años cuando

tuvo la experiencia con los niños comprendió que era la labor docente la que definiría su vida profesional. Dice; “Yo comencé a ver que era tan buena para enseñar y comencé a estudiar mucho para ser una profesora digna, porque un profesor que no estudia está predestinado a ser considerado un mal profesor” (Hebe).

Recuerda con mucho aprecio y considera que la marcaron en su labor docente aquellos estudiantes que se caracterizaron por su lucha y persistencia, en sus palabras; “Aquellos que tenían dificultades, que luchaban, luchaban heroicamente para llegar al fin de los cursos, y hasta contribuir para la manutención de la familia, esos me marcaron más hasta hoy, me da una felicidad verlos trabajando en las escuelas” (Hebe).

2. Gloria Marlene Cabrera Mora y Jorge Alirio Muñoz Vallejo. Matrimonio pedagógico

Él llegó de vacaciones a Túquerres y allí la conoció, ambos egresados de Escuelas Normales. Él de la Escuela Normal en Icononzo en Tolima, en 1973. Ella del Instituto Normal Teresiano en Túquerres, Nariño, finalizó sus estudios en 1980, desde pequeña tuvo claro que quería ser profesora: “En mis juegos de niña, cogía un tablerito y me ponía a enseñar, mis estudiantes eran los vecinos” (Gloria Marlene), en su familia hay varios docentes. Cuando se conocieron, Jorge Alirio, ya era docente de profesión, influenciado por sus hermanos quienes eran docentes, especialmente uno de ellos por ser docente en Escuelas Normales del país. Trabajó primero en Sapuyes (Nariño), luego pasó a Túquerres (Nariño) como docente en el Colegio San Luis Gonzaga, en el 74. Se conocieron cuando Gloria Marlene era estudiante en la Escuela Normal, decidieron casarse en 1981.

En 1973, Jorge Alirio pasó a ser docente en propiedad de la planta Nacional como profesor de Historia, Democracia y Geografía, y Gloria Marlene en 1987 con el departamento en el colegio San Juan Bosco, ejerciendo como docente en Básica Primaria. Debido a la reorganización realizada por el Ministerio de Educación Nacional, el Colegio San Juan Bosco pasó a ser sede del colegio San Luis Gonzaga; lo que les permitió ser docentes en la misma institución educativa. Ambos son licenciados en Ciencias Sociales y Jorge Alirio es especialista en Cuencas Hidrográficas.

Su formación en la Escuela Normal fue diferente debido a que Jorge Alirio estudió en una Escuela cuya dirección no estuvo a cargo de religiosas, caso contrario para Gloria Marlene quien fue formada bajo los preceptos de las hermanas Carmelitas. Jorge Alirio en la actualidad es jubilado, mientras que Gloria Marlene trabaja con un grupo de treinta y cinco (35) niños de grado tercero de primaria en el Colegio San Luis Gonzaga. Ella goza de reconocimiento en su comunidad porque se ha destacado en la enseñanza de la lectura y la escritura; cientos de niños al continuar sus estudios en la básica secundaria han sido reconocidos por ser excelentes lectores.

Jorge Alirio, a quien sus estudiantes le reconocen el trabajo realizado con ellos, la experiencia de acercarlos a la realidad, de hacerles ver la importancia de lo que se está aprendiendo, los argumentos de pensamiento distinto, la oportunidad de ver aquello que no aparece en los libros y los aprendizajes para la vida que hacen ver de otra manera la realidad.

Ambos manifiestan su orgullo y felicidad por haber tenido la oportunidad de formar y educar a sus propios hijos, Jorge Alirio lo manifiesta en su relato;

La enseñanza en primaria la recibieron por parte de mi esposa, ese es el orgullo que nosotros tenemos de haberlos

tenido como maestros y enseñarles. Gloria, las primeras letras y yo en mi materia, que era Ciencias Sociales. Influidos en la formación de nuestros hijos. Les inculcamos el hábito de la lectura desde pequeños (Jorge Alirio).

El ser padres de familia y al mismo tiempo profesores de sus propios hijos implicó diferenciar los espacios de interacción en el colegio y en el hogar, brindar otro tipo de lecturas en casa, lo cual contribuyó a que ellos tuvieran una “visión diferente, progresista, socialista” (Jorge Alirio).

III. La formación docente en las décadas del 40, 60 y 70

Las Escuelas Normales en Suramérica comparten algunas características como la adopción del método lancasteriano, comisión de un representante para viajar a Europa y Estados Unidos con el fin de conocer el funcionamiento de las Escuelas, contratar maestros de otros países, en lo pedagógico funcionaron bajo las propuestas de Lancaster, Pestalozzi, Rousseau, Comenio, Herbart, Decroly y Montessori; incluso el cierre, establecido para otorgarle a las universidades o institutos especializados la formación de los docentes, así como ocurrió en Alemania en 1920 y España en 1970.

Algunas investigaciones realizadas en el cono sur dan cuenta de lo anterior abordando la historia de las escuelas (Alarcón, 2012; Díaz y Chávez, 1990; Escolano, 1982; Figueroa, 2016; Loaiza, 2016; Lima, 2008; Lima y Seraphim, 2016; Mansilla, 2018; Rátiva, 2016 y 2018) en lo referido a conformación, consolidación y su desaparición. Otras sobre el currículo, pedagogía, práctica pedagógica, evaluación y formación docente (Báez, 2004 y 2005; Figueroa, 2000; Figueroa y Londoño, 2014; Lima, 2010; Rátiva, 2019a y 2019b).

De allí, se identifica que es Brasil en 1971 el primer país de Suramérica que cierra las Escuelas Normales a través de la Ley 5692, determinando que los docentes debían tener el título de licenciatura plena, el cual solamente era otorgado por las Universidades. Sin embargo, la formación de maestras y maestros para la enseñanza primaria y jardín infantil se dio en las Escuelas hasta 1996, fecha de la nueva Ley de Educación en Brasil (Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional –LDBEN 9394/96) la cual determinó que la formación de todos los maestros de la Educación Básica Nacional sería en la Universidad.

Por otro lado, en las décadas del 40, 60 y 70 en las Escuelas Normales se formaba a los maestros bajo los postulados de Pestalozzi quien proponía que el objeto de la educación era la sabiduría humana y la educación debía realizarse desde los valores, el goce, la diferencia, la paz y la armonía, lo cual se hace evidente en palabras de Gloria Marlene quien manifiesta que en la Escuela se brindaba:

[...] una educación integral, especialmente en valores, más religiosa, las monjitas eran más estrictas en su forma de enseñarnos, nuestra personalidad especialmente, nos educaban de forma como ellas lo practicaban, en cuanto a los uniformes, al comportamiento, la pedagogía con los niños, todo eso nos inculcaban las hermanas carmelitas, especialmente valores. Los docentes impartían todas esas formas de enseñanza. María Montessori y Pestalozzi fueron los autores que estudiamos en nuestras clases (Gloria Marlene).

La educación bajo los preceptos de las hermanas Carmelitas era rigurosa, exigente, de compromiso con la sociedad. Algo muy similar manifiesta la maestra Hebe al

referirse a la educación que recibió de las monjas vicentinas francesas en la Escuela Normal de Mariana.

Para el caso de Jorge Alirio, a pesar de no haber estudiado en escuela religiosa su educación tuvo relación con ésta, más aún por ser estudiante interno y la formación se diferenció con la de su esposa, porque:

La educación religiosa era un poco menor, asistíamos a misa, obviamente, los domingos (por ser interno) nos llevaban uniformados y bien presentados al templo, allá nosotros íbamos a misa. Entonces la educación, recuerdo que era, sí, especialmente en tener mucha dignidad, personalidad, valores para cuando uno es practicante (Jorge Alirio).

Todos coinciden en que su formación tuvo grandes aportes a su conocimiento sobre qué hacer, cómo hacerlo y qué saber para desempeñarse como docentes. La práctica empezó en los grados de básica primaria hasta secundaria;

Yo también comencé a practicar desde tercero de primaria, cuarto y quinto, a veces me daban primero, porque también, ya en primero es diferente, enseñarles las letras, enseñarles los primeros números, todo eso es diferente. Cuando practicábamos, en primero teníamos que hacer hasta el más mínimo material, pedagógico. Por ejemplo, yo iba a enseñar las vocales eso tenía que hacerlas lógicamente bien diseñadas en todos los modelos PALMER que nos enseñaban a nosotros. En cambio, los niños de tercero, algunos ya podían leer, mejor escribir, entonces la práctica era un poco diferente (Jorge Alirio).

Desde sus aportes, se identifica que la práctica cambia según el grado de enseñanza, pero es allí, en la diversidad en que el maestro va perfeccionando su labor, va comprendiendo las dinámicas, se va apropiando del conocimiento necesario para desempeñarse, amplía las estrategias y metodologías; desarrollándose saberes desde lo pedagógico, la profesión y el quehacer docente. Para Hebe la profesión docente ha tenido varios cambios entre ellos destaca;

Los profesores eran muy valorados por la familia, a pesar de que el salario no era muy bueno. Los padres, las familias daban a los profesores pleno derecho de facilitar la educación para los niños, (...) hoy vemos a los padres que quieren orientar a los profesores en la pedagogía, veo mucha dificultad para trabajar con determinados alumnos, en nuestro tiempo los alumnos eran más dóciles (Hebe).

IV. Hallazgos

1. Saberes de los maestros normalistas

A partir de las narraciones de los maestros participantes, identificamos saberes que Tardif (2004) propone cuando habla del desarrollo profesional de los docentes. Entre ellos están: práctico (condicionado al servicio de la acción), interactivo (modelado por las interacciones), social (construido con diversas fuentes) y heterogéneo (diferentes conocimientos y formas de saber hacer).

El saber social construido a partir de las diversas fuentes; entendidas como autores, teorías y datos, informa sobre qué se enseñaba y cuál era la prioridad de la

educación. Al preguntar por los teóricos que fueron estudiados y referenciados durante su formación se reconocen a Montessori, Pestalozzi, Herbart y Decroly, cuyas propuestas fueron diseñadas y pensadas en y para los contextos en los que ellos se desenvolvían, pero que al implementarlas en el contexto latinoamericano no tuvieron los mismos resultados debido a la carencia de material, la poca formación docente, la inadecuada infraestructura y la baja inversión en educación. Este es solamente, un ejemplo, que ha sido recurrente en el sistema educativo, se invierte en la búsqueda de alternativas, se exportan propuestas y se imponen bajo el pretexto de mejorar las condiciones.

Jorge Alirio, con una postura crítica manifiesta “El profesor de fundamentos nos daba conocimiento de todos esos grandes pedagogos que existieron en Francia y aquí en Colombia muy pocos, que yo recuerde. No, de Colombia no recuerdo. Eran pedagogos europeos, esos sí nos los daban a conocer” (Jorge Alirio).

En la narración, recrea su historia como estudiante y su vivencia como docente, siendo consciente de la influencia colonial ejercida en la educación, lo que se enseñaba dependía del conocimiento que se producía en Europa, sin dar crédito a lo que estaba sucediendo en el cono sur. Esta misma postura fue la que le permitió formar a sus hijos con otro tipo de pensamiento y brindar a los estudiantes otras posibilidades de ver la realidad, como lo mencionó anteriormente a través de diversas lecturas que cambiaban la visión. Desde la perspectiva colonial se descarta:

[...] la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual” (Walsh, 2008: 137).

Por ende, son considerados como válidos en nuestra sociedad y que junto con la colonialidad del ser terminan descartando, eliminando, rechazando al otro; son los estereotipos que tenemos y seguimos repitiendo. Desde esta concepción, es como se ha visto al docente, para el caso colombiano del decreto 2277 de 1979, a los normalistas frente a los licenciados, al docente de primaria frente al de bachillerato y el universitario, al maestro que trabaja en zona rural frente al de la zona urbana, a la Escuela Normal frente a la universidad.

Con respecto a esta última, desde esta visión colonizadora, el Ministerio de Educación Nacional propuso a través del Decreto 3012 de 1997 la celebración de convenios con universidades para ofrecer el Programa de Formación Complementario que permitiría continuar formando maestros. Se identifica que es desde la supremacía de la universidad, donde solo es posible que los maestros se formen, investiguen y divulguen conocimiento.

Sin embargo, consideramos vital mencionar que los maestros normalistas han sido reconocidos por tener una verdadera vocación para la docencia, entendida como la disposición, agrado e interés por el acto de educar y formar, de generar en el ser humano la sensibilidad, la conciencia y la actitud para acceder al conocimiento, apropiarlo y transformarlo. Para Gloria Marlene “esa era una verdadera vocación, porque desde muy pequeña he tenido claro que me gustaba ser maestra, requería de bastante trabajo, de bastante esfuerzo, dedicación, para formar y transformar a nuestros pequeñitos, ¿para qué? para que sean unos buenos ciudadanos” (Gloria Marlene).

En sus palabras se hace evidente el saber práctico el cual está condicionado a la naturaleza de la labor docente, es decir, el servicio que se presta al otro y el deseo de transformar. El deseo de transformar al sujeto es entender la educación como una liberación, “como dicen muchos pedagogos, la educación debe ser liberadora, una educación viendo objetivamente las cosas” comenta Jorge Alirio. En este mismo sentido Hebe le apostó a la enseñanza de la lectura y la escritura, pensada como un acto de empoderamiento y liberación, que transforma al sujeto en su actuar y pensar debido a que, en sus palabras: “el que sabe leer va a poder defenderse por sí mismo. Aprendiendo el uso del lenguaje escrito, creo que se defienden” (Hebe). Por ende, llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad, conlleva a una experiencia diferente y a su vez la apropiación y comprensión de un mundo que está a su alcance, en el cual, él es partícipe. Desde esta perspectiva, es su apuesta de maestra, “la formación de buenos ciudadanos” (Gloria Marlene).

Este conocimiento sobre el uso de la escritura y la lectura para empoderarse y liberarse pasó previamente por largas jornadas de reflexión sobre lo que estaba sucediendo en la profesión docente, en la práctica pedagógica y en la cotidianidad. La conciencia de cambiar y transformar se convirtió en un acto de revolución que ellos mismos reconocen como uno de los aportes que los docentes pueden realizar cuando se trata de cumplir con su labor, de esta manera y como lo manifiestan Restrepo y Rojas (2010) “[...] la acción pedagógica es fundamental para formar sujetos revolucionarios comprometidos con la creación y re-creación, y allí la labor del educador es fundamental” (Restrepo y Rojas, 2010:57).

En ese mismo sentido, el saber práctico como proceso pasa por diferentes etapas que permiten ir modelando una estructura, una forma, un proceder, un actuar y que conlleva a un hacer, pero en este proceso se realiza una intervención generalmente dada en la interacción con otros, el medio, un par o un superior, es el saber interactivo que es reconocido por Jorge Alirio desde su experiencia en la Escuela Normal de Icononzo y que considera debe darse en las aulas:

Dentro de la normal existían dos modalidades, unos que eran internos y otros externos. Yo era interno. A veces, había un poco de rivalidad porque, nosotros allí, los internos, estábamos unos diez del mismo curso, entonces nos ayudábamos y planeábamos, realizábamos el material. En cambio, los externos que venían de sus casas (trabajaban solos), nosotros les llevábamos un poco más de experiencia (Jorge Alirio).

Este se reconoce como un segundo aporte brindado por los docentes normalistas, en la búsqueda hacia el reconocimiento del saber del otro, el cual se logra a través de las mediaciones, por ende, la educación como práctica y el saber práctico, mediado por las interacciones del sujeto con el medio y todo lo que éste le ofrece debe potenciarse para adquirir la experiencia, los conocimientos y buscar la transformación. Tanto maestros como estudiantes han estado en la dinámica del trabajo individual, solitario y aislado negando la oportunidad de construir en conjunto, de aprender con el otro, de llegar a consensos; convirtiéndose en un nicho propicio para “la explotación, la dominación, el control y el conflicto” (Vargas, 2009: 52).

Otro de los hallazgos está desde el saber Heterogéneo referido a los diferentes conocimientos y formas de saber hacer. Se van adquiriendo, aprendiendo, desarrollando y afianzando a partir de la interacción entre el docente y el conocimiento, docentes y estudiantes, entre pares. Los tres maestros opinan al respecto:

El conocimiento es el que se tiene de la vida, de los libros, de todas las experiencias acumuladas, de los familiares y de la comunidad en general (Hebe).

Desde mi formación en la normal, los que estábamos en el tercero de normal, nos reuníamos y realizábamos todo el material para los que iban a dictar en los diferentes grados, ahí íbamos conociendo más, de otras materias, temáticas, veíamos las cosas desde otros puntos de vista, desde la diversidad. Todos formulábamos las preguntas de lo que estábamos enseñando (Jorge Alirio).

El trabajo en grupo también se realizaba, las preparaciones de los temas, carteleras. Así el día que tocaba la práctica ayudábamos a las compañeras para preparar las clases y hacer el respectivo material. Había colaboración y muchos aprendizajes. Los conocimientos que tenemos son aprendidos de los niños, de los compañeros, de los rectores, coordinadores (Gloria Marlene).

En el saber heterogéneo los tres maestros dan cuenta de que la enseñanza en los diversos niveles es diferente, Gloria Marlene al trabajar con los niños utiliza muchos dibujos, imágenes, pinturas, para explicar las temáticas, mientras que Jorge Alirio con los jóvenes explicaba a través de la palabra, la relación con el contexto y algunas imágenes. Aunque “cada uno tiene su forma, su método de enseñar, de aplicar la pedagogía en sus respectivas aulas de clase” (Jorge Alirio), rescatan que el aprendizaje se da en conjunto con el otro; quien aporta un saber que es válido y del cual se puede aprender, es un saber que transita de la experiencia con sus compañeros, familia, amigos y el contexto. Desde este análisis realizado por los maestros, el conocimiento no se descalifica, se aprovecha, se vuelve parte del diario vivir, se incorpora a los eventos de clase y se apropia. Además de establecer el reconocimiento del otro, de sus aportes, de sus pensamientos. Acto contrario a lo que se planea desde la colonialidad del ser “[...] conlleva a la idea que los otros no piensan, no conocen y por tanto no son [...]” (Vargas, 2009: 53) siendo este otro de los aportes que desde la narración nos dejan los maestros; concluyendo que la persona que tiene conocimiento tiene más poder y se puede defender en cualquier campo, “Lo más importante es el conocimiento y la formación del estudiante como un buen ciudadano y como una gran persona, que las Ciencias Sociales sea humanística” (Gloria Marlene).

En esta dinámica coincidimos con Mejía (2015) en que “Los procesos de intervención social y los conocimientos locales y populares sean organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción” (Mejía, 2015: 25). De esta manera reconocemos el saber de los maestros normalistas, sus aportes, su interés por brindar mejores condiciones tanto a los niños y jóvenes como a los futuros maestros, hecho que reconoce Hebe desde su experiencia como formadora de maestros cuando decidió “capacitar a los maestros para trabajar en la primaria y la secundaria y ser el enlace, tanto que fue mi vida” (Hebe).

Esas situaciones han permitido que los maestros normalistas reconozcan el papel de la Escuela Normal en su formación, en el desempeño de su labor y que esos saberes han estado presentes a lo largo de su vida profesional, saberes que se van perfeccionando, reproduciendo “socialmente y operan como reguladores en los ámbitos de acción humana y tienen referentes éticos y valorativos que los colocan en esos contextos de acción” (Mejía, 2015: 25) empoderándolos en su oficio, en el ámbito escolar, local, nacional e internacional.

Los relatos de los tres maestros, Jorge Alirio, Gloria Marlene y Hebe, aportan a la discusión referida a que “el maestro reconoce sus procesos de autoformación, los mismos que enriquecen su práctica y construyen una propuesta de aprendizaje y formación colaborativa, entendida como proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con otras maestras y maestros” (Mejía, 2015: 32) y que desde lo vivido tienen mucho que aportar en la formación de otros de maestros, en la construcción del conocimiento de la labor docente, de la práctica pedagógica; siendo referentes válidos en el análisis, interpretación y discusión dentro del ámbito educativo.

V. Conclusiones

La investigación narrativa aporta a la reflexión del quehacer docente, para nuestro caso, los maestros se confrontan con el pasado, el presente y su futuro. Su pasado evidencia la formación desde una pedagogía colonizada centrada en el conocimiento europeo que por aquella época era el referente para la formación docente de los maestros del cono sur. Desde el saber social, práctico, interactivo y heterogéneo analizado en las narraciones se evidencia que a pesar de haber sido formados desde una postura eurocéntrica, esto fue cambiando con el transcurrir del tiempo, en el desarrollo de la práctica docente, en la formación complementaria y en la interacción con otros; como ellos lo mencionan transformaron su realidad y la de aquellos con quienes compartieron sus conocimientos, para esto encontraron en la lectura y la escritura sus mejores aliados.

En la narración de los normalistas partícipes en la investigación que presentamos en este artículo, se identificó el deseo de transformar al sujeto (estudiante) y para lograrlo comprendieron que su papel era fundamental. Dicha conciencia de cambiar y transformar fue considerada como un acto de revolución que ellos mismos fueron desarrollando a medida que reflexionaban durante su experiencia docente y no como producto de su formación en la escuela normal entre los años cuarenta y setenta. En esa apuesta por el cambio, establecieron que al utilizar el contexto para la exploración, la ampliación de saberes, la inserción de situaciones reales en el aula, no solamente posibilitaba experiencias con mayor sentido y significado sino que la interacción con el medio potenciaba sus conocimientos y todos participaban valorando sus comentarios. Con esto, la estructura de poder ejercida por el maestro se distribuyó entre los estudiantes entregándoles la responsabilidad, empoderándolos a través de la palabra hablada o escrita y visibilizándolos a partir de los aportes.

El sistema educativo tiene una gran responsabilidad en la implementación y difusión de prácticas con rasgos de la colonialidad; se observa el rechazo por lo regional al implementar experiencias que provienen de otras latitudes; al decretar que para ofrecer el título de normalista solamente es posible a través de convenio con una universidad; para el caso de Brasil al cerrar las escuelas y dejar la formación de docentes exclusivamente a las universidades; las prácticas de algunos maestros que se distinguen por la repetición, la memorización, la copia y el silencio al interior de las aulas, evitando a toda costa que los estudiantes piensen, propongan, debatan y asuman una actitud crítica. Esto conlleva a que se piense en una verdadera transformación del sistema, de la formación de los docentes y a una mayor conciencia ética y política de los maestros en la formación de los futuros ciudadanos.

Para lograr la transformación es necesario reconocer que hay fuerzas de poder que reprimen, ignoran, explotan, niegan y controlan, y que esto debe ser cambiado; pensar en revisar las maneras de enseñar, para qué enseñar y qué enseñar; establecer currículos propios para las comunidades afro, aborígenes, raízales, ROM,

evitando a toda costa la homogeneidad a través de un currículo único como ocurre en muchos países; rescatando y reconociendo los ideales, las ideologías, las creencias y las costumbres de las comunidades, y empoderando al maestro como agente imprescindible en la formación de ciudadanos críticos, propositivos y que busquen alternativas para resolver las diversas problemáticas.

Finalmente, una constante en las narrativas es de reconocidas marcas. Todos están envueltos en una pedagogía humanista y con huellas de la cultura de la cristiandad religiosa, fruto de sus procesos de formación bajo la pedagogía católica de los colegios y escuelas normales en el continente sudamericano característico del siglo xx. Reconocemos en ellos, que sus apuestas fueron las de formar buenos ciudadanos, transformar sus vidas y contribuir desde la escuela a mejorar las condiciones de todos aquellos que pasaron y continúan pasando por sus aulas, incluidos sus propios hijos.

Referencias

- Alarcón Meneses, L. (2012). “Maestros y escuelas normales en el caribe colombiano durante el Régimen Federal”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 155-182. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1624
- Arias Cardona, A.M. y Alvarado Salgado, S.V. (2015). “Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos”. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Báez Osorio, M. (2004). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870 - 1886*. Tunja: Publicaciones e imprenta, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Báez Osorio, M. (2005) "Las Escuelas Normales Colombianas y la formación de Maestros en el Siglo XIX". *Revista EccoS* 7(2), 427-450. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf>
- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (79-91). Siglo del Hombre Editores.
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/103879:Decreto-2277-de-Septiembre-14-de-1979>
- Decreto 3012 de 1997. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86205.html?_noredirect=1
- Díaz, C. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades” *Tabula Rasa*, 13: 217-233. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>

- Díaz, M. y Chávez, C. (1990). "Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto". *Revista Educación y Cultura*, 20, 15-26.
- Donoso Miranda, P. V. (2014). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo: América Latina: ¿Transformación de la geopolítica del conocimiento? *Temas de nuestra américa* 30(56), 45-56. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/6417>
- Escolano Benito, A. (1982). "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*, 269, 55-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1961>
- Figuroa, C. (2016). "La Escuela Normal Superior y los institutos anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-181. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/4370
- Figuroa, C. y Londoño, C. A. (2014). "La Escuela Normal Superior y los tests en Colombia". *Revista Praxis y Saber*, 5(10), 245-265. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a13.pdf>
- Figuroa Millán, L. (2000). "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXX, 1, 117-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Jornal Estado de Minas – Educação. (2012). Periódico de la Província de Minas Gerais. https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/03/03/inter nas_educacao,281243/primeira-escola-feminina-de-minas-gerais-comemora-162-anos.shtml. Recuperado el 10 de julio de 2020.
- Ley 9394 de 1996. Directrices y Base de la Educación Nacional –LDBEN. Recuperado de <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/39/ley-ndeg-93941996-directrices-base-de-la-educacion-nacional>
- Lima Jardimino, J. R. (2008). "Houve uma Escola Normal Superior na América Latina?: O caso Brasil e Colômbia". *Revista de História de la Educación Colombiana*, 11, 95-108. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1033>
- Lima Jardimino, J. R. (2010). Formação de Professores na América: Notas sobre História comparada da Educação no século xx. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2, 54-67. Recuperado de <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/13>
- Lima Jardimino, J. R. y Seraphim Pedruzzi, J. (2016). A Escola Normal de Ouro Preto - um percurso marcado por crises e reestruturações (1835-1852). *Cadernos De História Da Educação*, 15(2), 679-699. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36088>
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2016). "Origen de las Escuelas Normales en el departamento de Caldas". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26) 47-70. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/4365

- Mansilla Sepúlveda, J. G. (2018). "Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883 - 1920". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 57-86. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/8574
- Mejía, M. R. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad*, 29, 15-38. Recuperado de <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.2>
- Nóvoa, A. y Finger, M. M. (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo, SP: Palus.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (93- 126). Siglo del Hombre Editores. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Rátiva Velandia, M. (2016). "Las Escuelas Normales en Suramérica "El normalismo en vía de extinción" Colombia ¿cómo estamos?". *Revistas Hojas y Hablas*, 13, 169-178. Recuperado de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/92>
- Rátiva Velandia, M. (2018). "Escuela Normal Colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones Pedagógicas y administrativas". *Revista Praxis* 14(1), 7-22. Recuperado de <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/2537>
- Rátiva Velandia, M. (2019a). *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1847-2010*. Tunja, Editorial: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.19053/978-958-660-343-0.1>
- Rátiva Velandia, M. (2019b). "La formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010". *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 11(22), 111-124. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/285/221>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial universidad del Cauca.
- Souza, E. C. A (2006). "Arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação". *Revista Educação em Questão*, 25(11), 22-39. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vargas, J. C. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de otra economía. *Otra economía*, 3(4), 46-65. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/61.pdf>

Walsh, C. (2008). “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>