

Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas

Marlén Rátiva-Velandia, José-Rubens Lima-Jardilino y Diana-Elvira Soto-Arango

RESUMEN

La formación profesional de educadores es el tema central del artículo, su estudio se realiza a partir de narrativas de experiencias de formación inicial de tres educadores de escuelas normales de Brasil y Colombia entre 1940-1980. Esta investigación tiene soporte teórico en los “estudios decoloniales” y ha permitido analizar la importancia de la investigación narrativa como potenciadora para la reflexión e identificar aspectos de la colonialidad presentes en la formación y los saberes de los maestros sujetos de la investigación. Para esto, el *corpus* (entrevistas) fue triangulado teniendo en cuenta tres categorías —investigación narrativa, saberes adquiridos y actualización, reflexión y práctica— que permitieron concluir que la formación de maestros tuvo una fuerte incidencia de la ‘pedagogía colonial’.

Palabras clave: educación normalista, formación de profesores, colonialidad/decolonialidad, narrativa, Brasil, Colombia.

Marlén Rátiva-Velandia

marave01@gmail.com

Colombiana. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Francisco José de Caldas, Colombia. Estancia posdoctoral, Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil; miembro de Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, del Grupo de Formación y Profesión Docente, FOPROFI. Temas de investigación: historia de la educación, escuelas normales, lenguaje, didáctica del lenguaje, formación docente, práctica pedagógica, evaluación educativa, política educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>.

José-Rubens Lima-Jardilino

jrjardilino@gmail.com

Brasileño. Doctorado en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil; Posdoctorado en Ciencias de la Educación, Université Laval-Québec, Canadá y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Postdoctorado en Historia de los Mundos Atlánticos, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Vice-director del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, Colombia y director del Grupo de investigación Formación y Profesión Docente, FOPROFI; Mariana, Brasil. Investigador en Productividad Científica del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico CNPq/Brasil- Pq.2. Temas de investigación: historia de la educación, formación docente, políticas educativas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>.

Diana-Elvira Soto-Arango

dianaelvirasoto@gmail.com

Colombiana. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED España; Posdoctorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España; Magíster en Investigación Socioeducativa, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Directora del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA-Uptc. Temas de investigación: historia de la educación, políticas educativas universitarias, educadores latinoamericanos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>.

Formação docente em perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas

RESUMO

A formação profissional de educadores é o tema central do artigo, seu estudo se realiza a partir de narrativas de experiências de formação inicial de três educadores de escolas normais do Brasil e da Colômbia entre 1940-1980. Esta pesquisa tem suporte teórico nos “estudos decoloniais” e tem permitido analisar a importância da pesquisa narrativa como potenciadora para a reflexão e identificar aspectos da colonialidade presentes na formação e nos saberes dos professores sujeitos da investigação. Para isto, o *corpus* (entrevistas) foi triangulado levando em conta três categorias —pesquisa narrativa, saberes adquiridos e atualização, reflexão e prática— que permitiram concluir que a formação de professores teve uma forte incidência da ‘pedagogia colonial’.

Palavras chave: educação normalista, formação de professores, colonialidade/decolonialidade, narrativa, Brasil, Colômbia.

Teacher training in a decolonial perspective: narratives of educators in normal schools

ABSTRACT

The professional training of educators is the central topic of this article, and its study is based on the narratives of initial training experiences of three educators from normal schools in Brazil and Colombia between 1940 and 1980. This research has theoretical support in the so-called “decolonial studies” and has allowed us to analyze the importance of narrative research as an enhancer for reflection and to identify aspects of coloniality that can be found in the training and knowledge of the teachers who were the subjects of the research. For this purpose, the corpus (interviews) was triangulated taking into account three categories -narrative research, acquired knowledge and updating, reflection and practice- which allowed to conclude that teacher training had a strong incidence of ‘colonial pedagogy’.

Key words: teacher education, teacher training, coloniality/decoloniality, narrative, Brazil, Colombia.

Recepción: 17/07/21. **Aprobación:** 13/12/21.



Introducción

Hace poco nos publicaron un artículo sobre la educación normalista y el pensamiento decolonial (Rátiva y Lima-Jardilino, 2020). El documento fue producto de una investigación que se estaba realizando en Brasil sobre la formación de educadores, en la que a través de la investigación narrativa se develaban los saberes de los educadores normalistas, identificándose que esta formación aún tiene un alto componente colonial; tal vez para muchos es conocida esta situación, pero consideramos relevante ahondar en ella debido a que pareciera no llegar a tener fin.

En esta investigación¹ retomamos la historia de vida² de tres educadores (dos mujeres y un hombre), quienes se formaron en diferentes décadas del siglo XX en escuelas normales de Colombia y Brasil. Sus historias “son captadas, descritas e interpretadas en un contexto socio-político” (Soto, 2011a: 336) para resaltar la formación de los educadores en las escuelas normales y su impacto en el quehacer docente, los conocimientos adquiridos, y la importancia de la investigación narrativa como aporte a la historia social de la educación.

En la década de los setenta del siglo xx, las escuelas normales en Latinoamérica iniciaron el proceso de abolición o transformación, bajo el argumento de que la formación de los educadores debía realizarse en la universidad para brindar mayor calidad.³ En 1971 se determinó en Brasil (República de Brasil, Lei 5 692) el cierre oficial de las escuelas normales trasladando la formación de educadores de la enseñanza preescolar y básica primaria a la red de colegios del Estado que ofrecía enseñanza media. Entre los años setenta y los

noventa, la formación inicial se hacía por medio de una calificación específica para formar profesores(as) (Habilitación Específica para o Magisterio (HEM)), mientras que los educadores para la enseñanza de Ciencias Básicas, Naturales (Matemática, Física, Biología), de las Humanidades, Lingüística y Artes (Lengua materna y extranjera, Historia, Filosofía y Sociología) se formaban en las universidades, en institutos específicos de cada ciencia particular, con el fin de obtener el título de licenciatura plena.

As escolas de habilitação específica para o magistério foram criadas no contexto em que, em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o chamado curso normal e criou-se a habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau. Dessa forma, o aluno concluía o segundo grau habilitado para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental). Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, as escolas que oferecem a habilitação específica para o magistério, nos termos da Deliberação 30/87, poderão continuar a fazê-lo. Apesar da LDB prever que a formação de professor para o ensino básico deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura ou de graduação plena, ela admite como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. Em razão disso, a HEM, que vem sendo oferecida, passará a denominar-se curso normal (Menezes, 2001).⁴

¹ Este artículo es producto de los proyectos: “La universalización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad”. Estancia posdoctoral UFOP y “Maestras rurales, en el territorio cundi-boyacense, Colombia. Historias de vida”, SGI 3069. HISULA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

² Porque “se establece [...] desde la historia social de la educación y los imaginarios la relevancia, reconocimiento y visibilidad de los educadores en su calidad de líderes para resignificar las transformaciones socio-culturales y políticas en diferentes contextos locales, regionales e internacionales” (Soto *et al.*, 2018: 124).

³ Este proceso es denominado *universalización*, el cual inició en Europa y se trasladó a América. Su implementación se ha dado de diversas maneras. Era el caso de las escuelas en Brasil, se dejó la formación profesional exclusivamente a las universidades, y para Colombia, se adoptó el modelo universitario en las escuelas.

⁴ Con esta cita se comprende la ambigüedad en la afirmación de que, en Brasil, la formación de educadores se trasladó a la universidad, a la vez que coexisten, aún en pequeña monta, la formación en curso “normal de enseñanza media” estipulado en la actual Ley de la Educación (República de Brasil, 1996). Sobre ese tema son pocos los estudios realizados en Brasil.

En la anterior cita, Menezes (2001) informa sobre el cierre de las escuelas normales en Brasil cuya función era la profesionalización del magisterio, para dar paso de exclusividad a las escuelas de habilitación específica del magisterio (curso normal) y a las universidades para formar a los futuros educadores en un nivel superior según el grado o los grados en los que se vayan a desempeñar. Después de la Ley Nacional de Educación 9 496/96 toda la formación de maestros se trasladó a la universidad, aunque para el periodo de transitoriedad de una institución a otra, se permitió el funcionamiento provisorio de cursos normales de magisterio.

En esa misma década, en Colombia se estableció la primera evaluación de las escuelas (1978), como resultado se fueron cerrando paulatinamente, por la poca ayuda de los gobernantes⁵ y por no cumplir con indicadores de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): “calidad educacional definida en tres dimensiones, eficiencia, recursos humanos y dotación física de los planteles; dentro de cada una se definieron indicadores y variables así; en eficiencia: situación legal, índice de eficiencia presente, índice de eficiencia acumulada e índice de eficiencia de la escuela anexa” (Rátiva, 2017: 198).

No obstante, en la actualidad Colombia cuenta con 137 escuelas normales superiores denominadas “instituciones educativas que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente-docente rural, mediante el

programa de formación complementaria” (Decreto 1 236 de 2020).

Su labor se centra en formar educadores para desempeñarse, como lo indica el Decreto 1 236 de 2020, en los niveles preescolar y básica primaria, previo a la aprobación del ciclo complementario y la obtención del título de Maestro Normalista o como directivo docente. Debido a las exigencias establecidas en los Decretos 3 012 de 1997, 4 790 de 2008, 1 236 de 2020 y a lo sucedido en Brasil y en otros países, se identifica la tendencia a la *universitarización*⁶ de la formación de los educadores, propuesta que ha circulado en diferentes países, iniciando en Europa y América (Robert, 2018; Bourdoncle, 2014; Hamel, 1991 y Rama, 2017), “en 1970 con la Ley General⁷ de Educación de Villar Palasí” (Rátiva, 2017: 104) y cuya consecuencia es el cierre de las escuelas normales bajo el argumento de brindar una mejor formación a los futuros educadores; aspecto que abordaremos en otras publicaciones.

En este artículo, el tema central es la formación profesional de educadores, a partir de narrativas, de tres educadores de escuelas normales de Brasil y Colombia entre 1940-1980. Analizamos la importancia de la investigación narrativa como potenciadora para la reflexión desde las experiencias de los educadores, la cual nos permitió, a partir de las entrevistas, identificar la fuerte incidencia de la pedagogía colonial en la formación y desde la crítica del enfoque decolonial, los saberes que han adquirido. Finalizamos con una aproximación de una propuesta, en los lineamientos fundamentales, para la formación de los educadores normalistas.

⁵ El Instituto Teresiano, antes Instituto Normal Teresiano, fundado en 1939 en Túquerres, Nariño, Colombia, formó educadores hasta 1997, según lo informa la maestra Gloria Marlene Cabrera Mora y en la página oficial del colegio, “debido a que no contaron con el apoyo del municipio, departamento ni padres de familia”, en <http://teresiano2012.blogspot.com/>.

⁶ Término que hace parte de la propuesta de estancia posdoctoral en la Universidad Federal de Ouro Preto, Mariana, Brasil, bajo la supervisión de José Rubens Lima-Jardilino. La universitarización se entiende como una tendencia mundial que establece que la formación de los profesores y su profesionalización, solamente puede darse en las universidades.

⁷ María Eugenia Fernández Fraile, explica los cambios sucedidos a partir de la Ley General de Educación de 1970, en <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/130/ley-general-de-educacion-de-1970#:~:text=La%20LGE%20estableci%C3%B3n%20la%20ense%C3%B1anza,reci%C3%A9n%20creada%20FP%2C%20Formaci%C3%B3n%20Profesional>.



Relevancia de la investigación narrativa

La investigación narrativa cobra gran relevancia en los estudios que se realizan en la formación de educadores porque parten de la experiencia, la reflexión sobre la experiencia y la selección de hechos que cobran sentido para quien los narra. Como lo menciona Trahar (2010: 51), “la investigación narrativa, fundada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias”, a los hitos relevantes en su vida profesional y personal, a los acontecimientos que marcaron su vida, al sentido de la profesión y a los relatos seleccionados que vienen del pasado para comprender el presente. Estos mismos guiaron el proceso investigativo y posibilitaron la construcción de las categorías de análisis que se detallarán más adelante.

Así como la experiencia juega un papel importante en la investigación narrativa, la reflexión se convierte en el proceso que permite identificar las experiencias formativas y profesionales, los saberes de la formación, y los acontecimientos considerados relevantes para narrar, contar y dar a conocer públicamente, que le dan sentido y significado a lo vivido. A su vez, como lo indica Bolívar (2002: 3), “comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación”; para nuestra investigación, encontramos que la palabra (voz) del educador estaba cargada de sentimientos y emociones producto del quehacer docente, de su propia formación, de la interacción con sus pares, con los estudiantes, padres de familia y de su vida familiar.

Por otro lado, la credibilidad y legitimidad están basadas en la experiencia del educador, sus vivencias, anécdotas, los registros fotográficos, los archivos

documentales, la interlocución con los colegas y sus recuerdos; todo ello se convierte en el objeto de estudio de la investigación narrativa que como producto del “giro hermenéutico [...] ha provocado que entendamos los fenómenos sociales (y la enseñanza) como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ella dan los autores” (Bolívar, 2002: 6). De tal manera que la comprensión de lo narrado no es un hecho aislado, sino que confluyen diversidad de emociones, perspectivas y sentidos de lo vivido, y que según Caetano y Toledo (2015: 100), las situaciones cotidianas que vienen “de los recuerdos o de los registros reflexivos” favorecen la investigación al permitir la comprensión de las relaciones entre los sujetos, las situaciones, la formación, la práctica pedagógica y su experiencia.

Otro hecho que consideramos relevante, es que el narrador, al seleccionar aquellos hechos que considera significativos, les da sentido; en palabras de Bolívar (2002), éste es un proceso formativo, de autointerpretación, valioso en la investigación porque pasa de la narración de su experiencia a la comprensión de lo vivido, al tiempo que “produce conocimiento a partir de lo vivido [...] como también posibilita la teorización de lo vivido, transformándolo en conocimiento académico” (Caetano y Toledo, 2015: 101) transformándose y transformando a otros.⁸ Por ende, consideramos que la investigación narrativa en la labor de los educadores cobra relevancia, porque es allí donde también se construye conocimiento, el saber pedagógico y en la misma línea de Rivas-Flores y Leite-Méndez (2019: 300-301) “entendemos que la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven”.

⁸ Elizeo Clementino De Souza (2004) señala que la diferenciación entre narración e información deber tenerse en cuenta, pues la narración, saberes de la experiencia y las prácticas de leerse a uno mismo y al mundo, nos propone otras maneras de comprender el sujeto de la experiencia, ya que éste se opone al sujeto de la información porque los eventos tienen un significado más allá de la mera información. Es un actor que se adueña de sus transformaciones, de modo que es afectado y afecta lo que le ocurre, produce marcas y se involucra con su camino y quehacer. El sujeto de la experiencia es también un puerto o un punto de llegada y de salida de sus vivencias, dándoles apertura, escucha, implicación y modificándose a sí mismos, a partir de su exposición constante a los conocimientos derivados de la experiencia. Esto es relevante en la narrativa de sí. Ver https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf.

Debido a lo anterior, para la selección de los educadores participantes (muestra) identificamos tres aspectos que consideramos relevantes. El primero, tuvimos en cuenta educadores que fueron formados en escuelas normales; segundo, la época de formación, antes de la década del ochenta, tiempo en el que las escuelas empezaron a ser cerradas, y tercero, educadores que continuaron actualizándose, realizando la licenciatura y/o estudios de posgrado.

Como resultado, encontramos a tres educadores, una de ellas de Brasil y dos de Colombia. Los tres se encuentran jubilados, continuaron su formación en la universidad obteniendo el título de licenciados y dos de ellos con título de posgrado. Las dos educadoras fueron formadas en escuelas normales bajo la dirección de religiosas. Además, resaltamos que en la actualidad sólo una⁹ de las escuelas normales de las cuales ellos son egresados, continúa formando educadores.

Para la recolección de los relatos, se utilizó la entrevista en profundidad, debido a que nos permitió partir de algunas preguntas que orientaron la conversación y a su vez, fue posible indagar mucho más sobre la experiencia y la reflexión de los educadores en su quehacer y la trascendencia de la profesión en su vida personal y familiar, identificando las experiencias formativas y profesionales, y los saberes de la formación de los educadores en las escuelas normales.

Marie-Christine Josso (2004: 48) afirma: “Falar das próprias experiências é, de certa forma, contar a própria história, qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que foi vivido na continuidade temporal do nosso ser [...] Neste processo de formação podemos tecer fios de memórias de vários

tempos, lugares, discursos, fragmentos de escritos, registros e reflexões”.

Desde esta perspectiva, “el educador se asume como un agente activo, historiador y narrador de su propia experiencia vital” (Soto *et al.*, 2018: 126) y desde ahí podemos preguntarnos cómo los recuerdos de la memoria velados y revelados en el proceso de autoformación, se humanizan a partir de hechos que remiten a los recuerdos (tiempos, lugares, discursos, registros, reflexiones) como experiencias formadoras con el significado, lo que implica una elaboración consciente, articulación entre actividad, sensibilidad, afectividad e ideación.

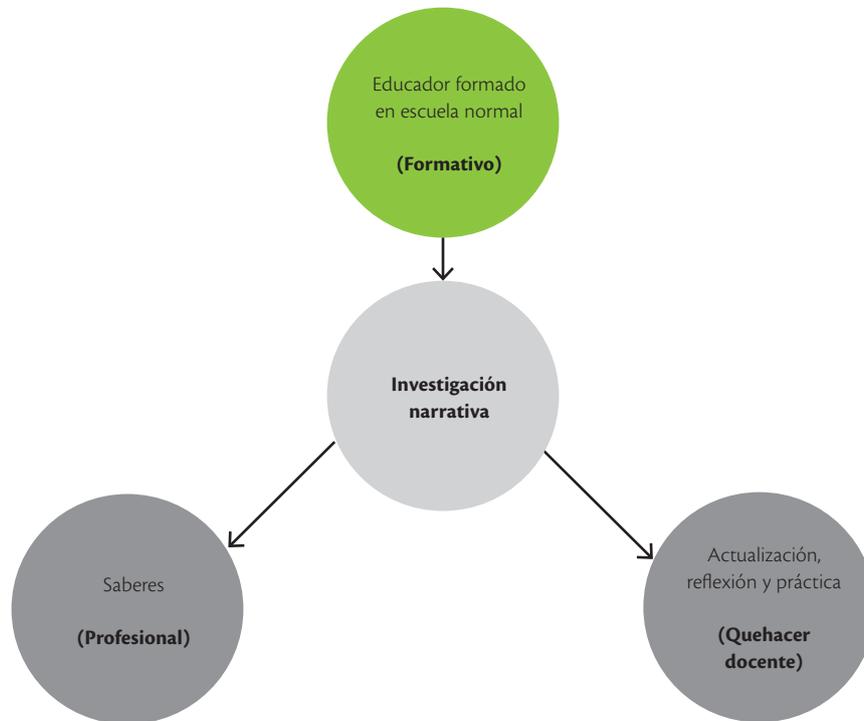
El *corpus* de la entrevista fue triangulado a partir de tres categorías relacionadas con el educador formado en la escuela normal, los saberes adquiridos y la actualización, la reflexión y la práctica. Este proceso se representa en la figura 1, información que fue analizada e interpretada, coincidiendo con Echavarría *et al.* (2020: 14) en que “en la narrativa como fenómeno de producción de saberes y la interpretación como generación de conocimiento” se reconoce al educador como un agente activo productor de saber.

Cabe aclarar que, a pesar de haber finalizado el análisis de los relatos, fue necesario dialogar en otras oportunidades con los participantes, pues tal como lo expresan Connelly y Clandinin (1995: 31), “los métodos narrativos utilizados requieren aún de discusiones suplementarias con los participantes, de tal manera que los datos se recogen continuamente hasta que el documento esté terminado”, convirtiéndose en un ir y venir entre los recuerdos, el relato, los participantes, la experiencia y la teoría.

⁹ Escuela normal fundada en 1944 en Icononzo, Tolima, Colombia. Actualmente, continúa formando educadores en el Programa de Formación Complementario, ver: <https://normalicononzo.colegiosonline.com/index.php>.



Figura 1. Categorías de análisis



Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados producto del análisis del *corpus* en las tres categorías (figura 1). En la categoría formativo se reconoce que la formación tuvo y aún tiene un alto componente colonial, en lo profesional se identificaron saberes que surgieron desde la experiencia y en la categoría quehacer docente se asume la reflexión como una práctica constante que contribuye a la transformación de la misma práctica, la cual influye en la labor profesional, personal y familiar.

Presencia de 'colonialidad' en la formación de educadores

En Colombia, la educación colonial en las escuelas de primeras letras centró sus propósitos en educar a

los niños en leer, escribir, contar y en “la enseñanza de la fe religiosa y moral y propagación de las buenas costumbres” con el fin de “mantener la fidelidad de los pueblos a la corona española” (García, 2005: 221). Educación que se brindaba en las pocas escuelas existentes, en los hogares a través de la educación doméstica o bajo el acompañamiento de un tutor; esta última, para quienes económicamente lo podían hacer.

Para el caso de Brasil, se enseñaba a leer, escribir, contar y “na doutrina cristã”¹⁰ (Silva y Silveira 2017: 194), se realizaban ejercicios espirituales que servían como guía de la práctica pedagógica; actividad instituida con la llegada de los jesuitas y que servía para la “propagação da cultura européia” (Magalhães, 2003: 156).¹¹ Es de aclarar que las escuelas de

¹⁰ En la doctrina cristiana [nuestra traducción].

¹¹ Propagación de la cultura europea [nuestra traducción].

primeras letras eran “para os filhos de portugueses e dos índios; e a educação média, colégios destinados aos meninos brancos que formavam mestres em artes/ bacharéis em letras” (*idem*),¹² además de Matemáticas, Latín y Cultura Portuguesa.

Durante la época surgieron algunos planes y métodos que se describen en la tabla 1, cuyas propuestas educativas se establecieron para ser implementadas en las escuelas, los cuales definían o señalaban una ruta a seguir; en ellos se identifican aspectos referidos a las asignaturas, cómo enseñarlas, consejos para la implementación y prohibiciones.

En la tabla 1 se presentan algunos planes y métodos que en el marco de los resultados de la investigación que estamos presentando y que se han estudiado al interior del Grupo HISULA, cobran relevancia, debido a que bajo esas orientaciones se formó a la población tanto en Brasil como en Colombia, y para el momento en que se decide crear las escuelas normales, hecho que ocurre en las dos primeras décadas del siglo XIX, se instauraron prácticas como privilegiar la formación en la ética y la religión, antes que las ciencias; la prohibición de lecturas que incitaran a la protesta, el ocio y la rebeldía; énfasis en los preceptos e ideales de la patria. Se presume que a partir de la propuesta de la *Ratio Studiorum* de “unificar los procedimientos pedagógicos de los jesuitas ante el alto número de colégios confiados a Companhia de Jesus” (Silva y Silveira, 2017: 189),¹³ se empezó a homogeneizar la educación; en la práctica pedagógica se seguía un modelo que debía ser repetido por los futuros educadores, se establecieron reglas y normativas para unificar criterios, especialmente los relacionados con el comportamiento. Para Saviani (2011) estas ideas pasaron a ser lo que en la actualidad conocemos como pedagogía tradicional.

Retornando a los tres educadores (Hebe Maria Rôla, Gloria Marlene Cabrera y Jorge Alirio Muñoz) que hicieron parte de esta investigación, se identificó que ellos fueron formados en las escuelas normales del lugar de residencia, las dos educadoras en escuelas dirigidas por religiosas, y el educador internado en una escuela, en la cual solían los domingos participar de la eucaristía. Este aspecto lo consideramos relevante por cuanto la formación a cargo de las religiosas se caracterizó por ser de gran exigencia en lo académico, la formación espiritual y hogareña.

La maestra Hebe Rôla, entrevistada en 2019 y 2020, en Mariana, Brasil, al comentar sobre la educación que recibió de las monjas vicentinas francesas en la Escuela Normal de Mariana, refiere que su formación se caracterizó por la educación rigurosa, exigente, de compromiso con la sociedad. Para el caso de Jorge Alirio Muñoz, entrevistado por los autores, en 2020, en Chachagüí, Colombia, la educación consistía, especialmente en tener mucha dignidad, personalidad y valores. Lo anterior es producto de la marcada influencia religiosa proveniente de la época de la colonia y que en la constitución colombiana de 1886 y en otros documentos oficiales se estableció, convirtiendo a la escuela colombiana “en una institución eminente católica [...] las normales debían garantizar la religiosidad y moralidad de los futuros maestros” (Hernández, 2004: 130).

De allí que prácticas como la oración antes de iniciar las actividades diarias, el asistir a la eucaristía, los ejercicios y retiros espirituales se realizaban en las escuelas. De esta manera, “para los padres de familia la formación religiosa dada a sus hijas en la normal era altamente satisfactoria ya que respondía a sus expectativas: garantizaba la formación moral de las jóvenes sobre la base del respeto a las tradiciones y

¹² Para los hijos de los portugueses e indios; y la educación media, universidades destinados a los niños blancos que formaban maestros en artes/ licenciados en letras [nuestra traducción].

¹³ Unificar los procedimientos pedagógicos de los jesuitas en vista del elevado número de colegios confiados a la Compañía de Jesús [nuestra traducción].



Tabla 1. Planes y métodos en la colonia. Brasil y Colombia

País/año	Nombre del plan o método	Características
Brasil 1599	La <i>Ratio Studiorum</i> ¹⁴	Manual de enseñanza de pedagogía jesuita bajo cuatro principios: "la perfección del mundo teocéntrico, la división entre el mundo perfecto y el mundo pecador, la educación para no hacer, y el formalismo pedagógico como práctica y principio" (De Almeida, 2018: 40). Distribuyó el currículo en dos ciclos, el primero "se dividió en cinco clases: tres de gramática (garantizar la expresión exacta), una de humanidades (garantizar la expresión elegante), una de retórica (asegurar la expresión persuasiva) y se extendía por cinco o seis años. El segundo, correspondía al superior, comprendía tres años de filosofía y cuatro de teología. La formación humanística precedía los estudios de Ciencias (matemáticas, astronomía y física)" (Lopes, 2000: 91).
Brasil 1752	<i>Novo método de gramática latina.</i>	Establecía clases de latín, griego y retórica.
Colombia 1774	"Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santa Fe, por ahora, y hasta tanto que se erige universidad pública o su Majestad dispone otra cosa" (Martínez, 2011: 93) Moreno y Escandón.	Educación una obligación del Estado. Desligar "la enseñanza de lo religioso y de las ciencias útiles" (García, 2005: 233). Introdujo las ciencias aplicadas y experimentales. El papel de la naturaleza en la felicidad y el cambio en las condiciones sociales. Formación de ciudadanos en la ética y en relación con las necesidades del entorno. "Enseñanza en doctrina cristiana, y educación política, de que podrá encargarse el mismo director" (Martínez, 2011: 98).
Colombia 1785	Método que deven [sic] seguir los maestros de la escuela del pueblo de Lenguazaque (AGN, 1785).	"Se establece que los jóvenes debían ser formados en la religión a partir del catecismo del padre Astete, en las costumbres, e instruidos en las obligaciones de la vida civil y la política, se habla sobre la distribución espacio-tiempo, las características del maestro y algunas orientaciones metodológicas" (Rátiva et al., 2018: 151) para enseñar a leer, escribir con buena ortografía, además de la prohibición de cierto tipo de literatura.
Colombia 1787	"Plan de Universidad y Estudios Generales que se propone al Rey Nuestro Señor, para establecerse, si es de su Soberano Real agrado, en la ciudad de Santa Fe, capital del Nuevo Reyno de Granada" (Martínez, 2011: 99) Caballero y Góngora.	Organizado en dos partes para la Universidad y la escuela. Formación en el seminario en religión y cotidianidad. Enseñanza en las escuelas de: lectura, escritura, artes, oratoria, aritmética y ciencias. "La regularidad, el silencio y la buena crianza" (Martínez, 2011: 105). Crítica a la memorización, "el sedentarismo en las aulas, los malos tratos de los maestros a los alumnos, la superficialidad de las lecciones y la monotonía de la enseñanza" (García 2005: 236).
Colombia 1806	Escuelas patrióticas	A manera introductoria se presentan dos textos: Discurso sobre la educación y reflexiones sobre la educación pública. Fundamentos filosóficos, políticos, sociales y morales. Educación en igualdad de condiciones para hombres y mujeres, pública, gratuita y para el logro de los fines del Estado. Crítica a los castigos y los premios.

Fuente: elaboración propia.

¹⁴ En Colombia se impartieron los estudios basados en este método en el Siglo XVIII en la Universidad Javeriana. Ver ampliación en Diana Soto Arango, 2011b.

creencias regionales” (Hernández, 2004: 133). También se inculcaban la disciplina, el respeto, el orden, la pulcritud, la puntualidad y la buena conducta. La formación de las niñas estaba suscrita en un ideario de la cristiandad de formar la mujer, santa, para el matrimonio y sana para la formación de la “familia” por medio de su práctica educativa con las generaciones futuras, llena de valores morales, cristianos y de obediencias al patriarcado social, político y religioso.

A pesar de independizarse Colombia y Brasil de España y Portugal, respectivamente, el vínculo con el continente europeo se mantuvo, a través del poder ejercido por los avances tecnológicos y científicos, el sistema económico y el educativo. Este último, representado en las escuelas normales, pues los métodos que allí se implementaban gozaban de reconocimiento; la organización y funcionamiento llamaron la atención de los dirigentes, quienes decidieron enviar representantes a Alemania para inspeccionar y establecer propuestas tendientes a implementarlas en las escuelas de Brasil y Colombia.

Así, se implementaron métodos, se estudiaron las propuestas de teóricos, se organizó la educación normalista con ayuda de alemanes, quienes llegaron a dirigir algunas escuelas, se organizaron planes de estudio, se diseñaron políticas públicas, entre otros. Frente a este panorama y teniendo en cuenta la época en que los tres educadores cursaron sus estudios normalistas (siglo XX, décadas del cuarenta, sesenta y setenta), queremos resaltar que los referentes conceptuales provenían de teóricos europeos, desconociendo aportes de América, así lo expresa Jorge Alirio Muñoz en su entrevista al mencionar que se dieron a conocer pedagogos europeos, pero no de Colombia.

En las palabras de los educadores, se evidencia un elemento clave de la educación en la Colonia, como era la formación religiosa y, por otra parte, el desconocimiento de los educadores latinoamericanos. De esta manera, se localiza que hay una conciencia de

la influencia colonial ejercida en la educación; lo que se enseñaba dependía del conocimiento que se producía en Europa, siendo reconocido en muchos espacios como el único aporte intelectual, razón por la cual se descarta, como lo menciona Walsh (2008), la opción de reconocer otros aportes y conocimientos que provengan de otras latitudes. Desde esta perspectiva, la colonialidad del saber se identifica mayoritariamente en la educación y muy a nuestro pesar esta práctica continúa en la formación de los educadores, en algunos casos se validan los aportes de educadores, investigadores colombianos, brasileños, mexicanos, peruanos, con los referentes europeos, en otros son desconocidos en su totalidad.

Gloria Marlene Cabrera, entrevistada por los autores el 20 de marzo 2020, en Chachagüí, Colombia, inició su formación en la escuela normal en la década del setenta; reconoce a Montessori, Pestalozzi, Herbart y Decroly como los teóricos que fueron estudiados y cuyos aportes se implementaron en la práctica pedagógica, su formación se distinguió porque:

Las hermanas eran estrictas en todo, estaban pendientes de los estudiantes, en el aseo, en la planta física, era una institución nítida en todo. La formación como nos enseñaban, estaba bajo todos los puntos, físico, social, moral, intelectualmente y así mismo se les exigía a los estudiantes todas esas características que teníamos de docentes. Los docentes impartían todas esas formas de enseñanza. María Montessori y Pestalozzi fueron los autores que estudiamos en nuestras clases (Cabrera, comunicación personal).

En relación con este aspecto, Barrón (2006) se cuestiona sobre los contenidos en los que se han formado los educadores, plantea que si en la formación de los educadores se descuidan los contenidos culturales, se pierden referentes elementales para trabajar con los estudiantes y que éstos, a su vez, los utilicen en sus interacciones en favor de la sociedad. Se desconoce que los educadores, a través del quehacer



docente, han construido conocimiento que ponen al servicio de aquellos a quienes forman, al servicio del sistema educativo; pues es desde su experiencia que se realizan ajustes y transformaciones a la práctica, a la forma en que se relaciona con el conocimiento, los planes de estudio, la evaluación, la organización curricular, la gestión educativa, entre otros.

Saberes desde la perspectiva del enfoque decolonial

Walsh (2008) define el eje de la colonialidad del saber cómo la perspectiva única de conocimiento que se da a través del posicionamiento del eurocentrismo y su nicho está en el sistema educativo. Pensar en que el saber proviene de la experiencia y la reflexión que hacen los educadores del quehacer docente es una posibilidad que cobra sentido para cambiar el “patrón de referencia superior y universal” (Lander, 2000: 10) desde lo europeo.

Acorde con Barrón (2006: 12), “el profesor no actúa en el vacío sino en contextos que tienen una historia, una significación subjetiva, un valor social y una orientación moral” desde la diversidad de sus experiencias, sus intereses, la organización del sistema educativo y los contextos en los que se desenvuelven, se desarrollan profesionalmente, y van adquiriendo conocimientos y saberes. Para Tardif (2004) los educadores desarrollan saberes como el práctico, relacionado a la acción; el complejo, en el que se identifican los comportamientos, las reglas y los hábitos; el interactivo, basado en las interacciones; el “social, construido con diversas fuentes” (Rátiva y Lima-Jardilino, 2020: 8), y el heterogéneo, fundamentado en los diferentes conocimientos y el saber hacer.

Como se mencionó antes, los educadores en sus relatos dan cuenta de la formación bajo las propuestas de Lancaster, Pestalozzi, Rousseau, Comenio, Herbart, Decroly y Montessori, formación que se

llevó a cabo en las décadas¹⁵ del cuarenta, sesenta y setenta. Sin embargo, se identificaron con mayor claridad con 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. Esos saberes que provienen “de las diversas fuentes; entendidas como autores, teorías, datos” (*idem*), corresponden al saber social que “informa sobre qué se enseñaba, cuál era la prioridad en la educación” (*idem*) y cuáles eran los fundamentos y fuentes. De modo que se puede identificar que el pensamiento local de autores latinoamericanos que escribieron en la “enciclopedia mundial”, entre ellos citamos a Simón Rodríguez, José Martí, clásicos del pensamiento latinoamericano, no estuvieron presentes en la formación de los maestros. El saber de la Colonia es central y por supuesto eurocéntrico, ahora denominado por los estudios decoloniales como “colonialidad del saber”. Y, por lo tanto, nos referimos a la colonialidad en la formación de los maestros apuntado en las narrativas de nuestros colaboradores.

También se identificó el saber práctico, el cual es la esencia de la labor del educador y que se va desarrollando desde su formación y se perfecciona/transforma en el quehacer, en la reflexión sobre lo que se hace, en el “reconocer las tensiones y el conflicto de entrar en la lógica del descubrimiento y salir de la repetición y la memorización” (Mejía, 2015: 28). Esto le permitió a Muñoz entender que “la educación debe ser liberadora” (comunicación personal) y que no se conseguía memorizando fechas sino en la “comprensión de los contextos” (Mejía, 2015: 28) en los cuales vivían, interactuaban y desarrollaban sus actividades diarias; en el análisis crítico de los hechos sociales, políticos y económicos de la región y el país; en la lectura de otros textos que ampliaran la visión de mundo; en el abordaje de los problemas

¹⁵ Hacemos referencia a estas décadas debido a que fueron en ellas cuando los educadores participantes en este estudio estuvieron formándose en las escuelas normales.

que enfrentaban a diario y en el diálogo para buscar alternativas y construir otras opciones de vida.

A su vez, Hebe Rôla decidió ser maestra porque estaba convencida que al enseñar a leer y escribir¹⁶ ayudaba al empoderamiento, la liberación y la transformación del sujeto. Esto lo comprendió cuando observó que en pleno siglo XX, en las fincas aledañas a la suya seguían realizando prácticas de esclavitud. Desde esta experiencia y acorde con Barrón (2006: 15), se reconoce que los saberes fundamentan la enseñanza; siendo éstos:

existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana, por último son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores.

Desde esta perspectiva, los educadores transitan desde su experiencia personal y laboral y desarrollan los saberes existenciales, sociales y pragmáticos en la interacción con los demás y el contexto, son constructores de saber interesados en la solución de los problemas de la sociedad para contribuir en su transformación, aportando desde su saber, su disciplina y experiencia.

Llama la atención que los educadores coinciden en la transformación de la práctica, de los ciudadanos, de la sociedad; lo cual indica que como sujetos activos se empoderan de su rol, se afectan por lo que sucede y buscan alternativas para resolver las situaciones que consideran relevantes. Por otro lado, evidencian que es posible el desprendimiento parcial

de aquellos conocimientos, prácticas y formas de aprender que se imponen desde la colonialidad del saber y del poder —eurocéntrico y “euroamericano”— (Mejía, 2015: 24).

Asimismo, “la educación como práctica y el saber práctico, evidencia que está mediado por las interacciones del sujeto con el medio y todo lo que éste le ofrece” (Rátiva y Lima-Jardilino, 2020: 10), siendo fundamental desenvolverse en espacios que permitan potenciar los conocimientos y a su vez adquirir la experiencia necesaria para continuar perfeccionándose, a partir de la autoformación y la actualización. Jorge Alirio Muñoz lo reconoce en la interacción con el consejero:

Él era el que nos observaba, nos miraba y uno ponía en práctica toda la pedagogía que nos enseñaban tanto en la normal como en la licenciatura. Se realizaba la preparación de acuerdo con lo que el consejero quería que dictáramos. Antes de presentarse a practicar le hacían la revisión y le miraban las fallas y lo que debía aumentar o quitarle, porque todo uno lo escribía dentro de la planeación de la clase. De cinco a diez minutos motivación, 25 minutos de desarrollo de la clase, cinco minutos para concluirla, luego se les hacían unas preguntas que bien podían ser escritas u orales como evaluación, y finalizaba la clase. Lógicamente, había, no recuerdo si era el profesor de prácticas, el que corregía nuestro cuaderno, porque llevábamos un cuaderno catedrático, donde desarrollábamos las clases (Muñoz, comunicación personal).

En la anterior cita tomada del *corpus*, no solamente se identifica el saber práctico que adquiriría el educador durante su formación, sino que a la vez aparece el saber complejo al establecer los parámetros para planear, definir la duración de cada momento, las

¹⁶ Enseñar a leer y escribir es uno de los impactos de la formación de los educadores en las escuelas normales, identificándose también en la educadora Andrea (investigación realizada por Soto (2011a: 360) con el método de historias de vida) “La maestra se quedaba con los de los cursos mayores a los que dedicaba tiempo dando nuevos temas fundamentalmente en matemáticas porque consideraba que ésta con la lectura y escritura eran fundamentales para la vida”.



pautas de comportamiento, las reglas y los hábitos que han configurado al educador, empezando desde su formación normalista, pasando por la licenciatura y anclándose en el quehacer docente. Lo anterior desde la interacción que se daba entre el consejero y sus pares; siendo éste el saber interactivo.

Nótese que lo descrito con anterioridad obedece al conocimiento que se ha ido transmitiendo desde los reglamentos que aparecieron en la Colonia y que se describieron en la tabla 1, prácticas que en las escuelas normales fueron de gran relevancia en la formación de los educadores, los identificaron, diferenciaron y brindaron prestigio:

A nosotros nos mandaban por ejemplo para el sector rural a practicar todas esas reglas, todas esas normas que nos enseñaban en la Normal. El normalista tiene mayor prestigio, reconocimiento. Se da porque es más preparado, pedagógicamente, hasta por la forma de dictar sus clases. A mí me enseñaban hasta cómo debía borrar el tablero, cómo debía presentarme ante mis estudiantes, es decir nos enseñaban las técnicas. Lógicamente a ser uno muy responsable, a preparar sus clases, y ¿cómo preparábamos esas clases?, iniciábamos con una motivación, luego seguíamos con un desarrollo del tema y finalmente lo hacíamos con una finalización y una tarea (Cabrera, comunicación personal).

En lo referido al saber heterogéneo, es claro que la relación del educador con el conocimiento es constante, cambia la forma de abordaje y la intencionalidad. Cabrera, como maestra activa en el 2020, expresó que continuaba formándose, actualizándose; especialmente a partir del confinamiento, la necesidad de utilizar las herramientas tecnológicas fue otro reto que asumió con responsabilidad, como ella lo expresa, todo debido a los niños:

Nosotros hemos tratado de cambiar, porque la tecnología nos lo exige, he estado permanentemente

haciendo cursos, de cambiar y de ir mejorando cada día, pues los niños también exigen en el proceso enseñanza aprendizaje. Hacer cursos, diplomados, mucha lectura. La labor que es tan importante, formar seres humanos (Cabrera, comunicación personal).

De esta manera y en concordancia con Benavides y López (2020: 74), “la formación permanente del profesorado es el de las características de las sociedades industrializadas actuales: la globalización, los drásticos cambios tecnológicos, los cambios políticos y sociales y las reformas de las economías mundiales”, han conllevado a que de manera constante y permanente los educadores actualicen sus conocimientos. Debido a esto, la formación recibida en la escuela normal se complementó con el paso a la universidad para realizar la licenciatura, identificando que “las materias [...] son dedicadas especialmente a la pedagogía como fundamentos, sociología y la práctica” (Cabrera, comunicación personal).

En este mismo sentido, Muñoz comentó que “comenzábamos nosotros todo lo que es el *pensum* académico, fundamentos, nos enseñaban la práctica, nos enseñaban sociología y psicología” (comunicación personal). Cabrera resalta la importancia de la enseñanza aprendizaje, del equilibrio entre lo pedagógico y lo disciplinar “lógicamente uno debe aprender la pedagogía y el conocimiento, la interdisciplinariedad, debe ser equilibrado” (Cabrera, comunicación personal). Ambos concluyen 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 sean humanísticas” (Cabrera y Muñoz, comunicaciones personales).

Hacia una formación decolonial

Como lo hemos mencionado antes, en la investigación narrativa la reflexión se convierte en el proceso que permite identificar las experiencias formativas y

profesionales, los saberes de la formación y los acontecimientos relevantes para narrar. En palabras de los educadores partícipes en la investigación, los futuros educadores deben tener presente la formación integral, que el conocimiento adquirido sirva para defender los ideales, la filosofía e ideología desde una perspectiva objetiva y “ser creativo, porque el profesor que no crea no puede enseñar, no hay nadie como el otro, así que si no creas tus propias estrategias no enseñas. Porque en realidad no enseñamos, damos la oportunidad de aprender, subvencionamos el aprendizaje” (Rôla, comunicación personal). En este sentido, manifiesta Lima-Jardilino (2004: 16):

El profesor hace de su experiencia su más importante fuente de adquisición, partiendo del análisis de sus prácticas para comprender las formas como enfrenta los problemas complejos de la vida escolar, cómo utiliza su conocimiento y cómo crea nuevos procedimientos y estrategias. Ese tipo de reflexión, en lenguaje de Freire, implica en el educador comprender su cultura y su historia consciente de ser y venir-a-ser-en-el-mundo. Zambullirse en el mundo de su experiencia y sentimientos, en un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y, a la vez percibir, a partir de una comprensión teórica lo que está ocurriendo en el mundo de la objetividad.

Pensando en la formación de los educadores, consideramos relevante que en las escuelas, universidades y en los programas de formación se estudie la historia de las escuelas normales; la normatividad que las ha ido transformando o cerrando; se piense en su fortalecimiento (caso colombiano); se investigue sobre cuáles han sido los cambios que ha tenido la formación de los educadores en países cuyas escuelas han sido cerradas y la formación está a cargo de institutos especializados o de las universidades; y se aborde desde una mirada crítica la discusión sobre la continuidad de las escuelas en Colombia o la

adopción de medidas que buscan dejar la formación exclusivamente en las universidades.

Por otro lado, en las escuelas normales colombianas se ha avanzado en la conformación de grupos de investigación, la divulgación del conocimiento, la organización de espacios académicos para socializar los avances de las investigaciones y los proyectos de grado. Sin embargo, es importante que tutores, educadores, coordinadores de práctica difundan en la comunidad educativa sus artículos, documentos de trabajo, ponencias, para ser referente de los educadores en formación y se reconozca que el conocimiento que se produce desde la experiencia y la reflexión tiene validez en nuestro entorno. Bajo la premisa: los educadores somos productores de saber, ejercemos liderazgo y contribuimos desde nuestro conocimiento al fortalecimiento de la educación.

En esa misma línea, debemos promover la lectura de todo tipo de textos que provenga de autores de países como Brasil, México, Perú, Colombia, Guatemala, Chile, para mencionar algunos, de esta manera nos desprendemos de la idea que sólo lo que viene de Europa tiene validez o merece ser citado. Por tanto, la experiencia y el saber del otro deben ser reconocidos, los aportes deben ser citados y de una u otra manera empezar a identificar propuestas pedagógicas que transiten en el presente y en nuestros contextos para empezar a desprendernos de la pedagogía clásica, los manuales, los tratados que por años han sido objeto de estudio y se han implementado en el sistema educativo, y “de modelos y, en ese sentido, da lugar a los saberes variables, locales, ligados al contexto, a la particularidad con identidad de territorio” (Mejía, 2015: 24).

Por ende, es necesario plantear que el tránsito debe ser hacia pedagogías decoloniales¹⁷ que resalten lo regional frente a la implementación de experiencias que provienen de otras latitudes; resistan ante la homogeneidad del sistema educativo bajo la propuesta de un currículo único que invisibilice la identidad, la cultura, las creencias y la filosofía de las comunidades



indígenas, afrodescendientes y ROM (Gitanos, Romaníes y Cíngaros), que se enfoquen en el estudio de las luchas y conquistas sociales que han buscado desafiar el poder dominante que invisibiliza, niega y somete.

Para lograrlo, el educador juega un papel importante como dinamizador de los procesos al interior de las escuelas y universidades, su reto es el de aportar a la configuración de una nueva forma de enseñar, pensar y actuar. Aquí cobran sentido los proyectos, las investigaciones cuyos productos tengan retorno social, la cooperación entre escuelas y universidades, la conformación de redes, los intercambios; como verdaderos espacios para compartir conocimiento, divulgarlo y la transformación del sistema que beneficiará la formación de los educadores.

De igual manera, consideramos importante el empoderamiento del educador como productor de saber, lo cual se logra al hacer “posible que la *praxis*, los procesos de intervención social y los conocimientos locales y populares sean organizados como saberes que empoderan” (Mejía, 2015: 25) que se transmiten y circulan en el ámbito educativo. De ahí que en la práctica pedagógica se debe resolver cómo incorporar la propuesta anterior a partir de la reflexión y la sistematización “para darle un contenido en la esfera de la teoría” (Mejía, 2015: 26).

Conclusiones

Debido a los avances en la formación de educadores, la conformación de escuelas para la formación y la propuesta pedagógica que tenían en Europa, países como Brasil y Colombia decidieron adoptar parte de las propuestas implementándolas en las escuelas. Las huellas de la formación desde una pedagogía de la colonialidad en la que se privilegian aportes y conocimientos desde la metrópoli (Europa) desconociendo aquellos elaborados desde el Cono Sur, son reconocidas en la formación de los educadores y quienes participaron en la investigación lo resaltan. Además,

a partir de sus relatos encontramos que ellos reconocen que la formación continúa estando altamente relacionada con dichos aportes y desconociendo lo que se ha producido en Latinoamérica y más aún el saber construido por los educadores a partir de sus experiencias y luchas.

Es importante resaltar que los maestros que participaron en esta investigación, a partir de su experiencia de vida y la reflexión sobre su práctica, identificaron que los saberes que han construido son relevantes y legítimos para seguir aportando en el ámbito educativo. Esto conllevó a que desde la práctica pedagógica tomaran decisiones para cambiar su manera de enseñar, de relacionarse con el conocimiento, de relacionar al estudiante con el conocimiento, el contexto y la vida diaria, tomando distancia de aquello que habían aprendido durante su formación.

Los relatos desde la experiencia, las vivencias y el conocimiento son tan válidos como los aportes teóricos a los que hacemos referencia en nuestros escritos, de los que nos valemos para hablar de la práctica, la pedagogía, la educación, entre otros. Esto se debe a que ellos nos hablan desde la experiencia, el contacto con los niños, sus familias, colegas, desde las necesidades de sus colegios, la realidad de las instituciones educativas y sus principales actores: los niños, los jóvenes y los educadores. Es un saber pedagógico construido desde el ejercicio académico, de reflexión, de experiencia colectiva, consciente y transformadora.

Apostarle a descolonizar el saber y el ser de los normalistas y educadores en general, contribuye a reconocer sus saberes, aportes, logros, no desde la mirada del otro para validar sus conocimientos y aportes sino desde sus propias experiencias, su trayectoria, de los años dedicados a la educación. Por ende, la investigación narrativa a partir de las historias de vida de educadores visibiliza al sujeto que

¹⁵ Ortiz *et al.*, 2018, responden a través de diez propuestas a la pregunta qué y cómo son las pedagogías decoloniales.

enseña, aprende y reflexiona, al educador que lidera procesos académicos, convivenciales y de transformación social, al que lucha por los derechos y una mejor calidad de vida y la de sus estudiantes. También, denuncia el abandono, la precariedad, la

estigmatización, la desigualdad, la represión, el conflicto y la exclusión de las cuales han sido protagonistas. Consideramos que el saber es mayor al que abarcamos en este texto y que en otras oportunidades profundizaremos. ■

Entrevistas

Gloria Marlene Cabrera Mora. Comunicaciones personales, 20 de marzo, 15 de abril y 6 de junio de 2020, Chachagüí, Colombia.

Jorge Alirio Muñoz Vallejo. Comunicaciones personales, 20 de marzo y 15 de abril de 2020, Chachagüí, Colombia.

Hebe Maria Rôla Santos. Comunicación personal, 30 de marzo de 2020, Mariana, Brasil.

Referencias

Archivo General de la Nación (AGN) (1785), *Sección colonia, fondo Miscelánea*, f. 45; f. 46-47, Colombia, AGN.

Bolívar, A. (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-26.

Barrón, Concepción (2006), “Los saberes del docente una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales”, *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, núm. 48, pp. 11- 26.

Benavides, C. y N. López (2020), “Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario”, *Educación y Educadores*, vol. 23, núm. 1, pp. 71-88.

Bourdoncle, Raymond (2014), “Les universités et la formation des maîtres (1968-1988)”, en Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Editorial PUR, pp. 149-162.

Caetano, N. y G. Do Val-Toledo (2015), “Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação”, *Revista Lusófona de Educação*, vol. 29, núm. 29, pp. 89-103.

Connelly, Michelle y J. Clandinin (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer y Nuria Pérez (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Editorial Laertes, pp. 11-60.

De Almeida, V. (2018), “História da educação: narrativas de suas trajetórias”, en Vasni De Almeida (org.), *História da educação e métodos de aprendizagem em ensino de história*, Palmas, Editorial EDUFT, pp. 19-80.

De Souza, E. (2004), “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores”, Tesis de Doctorado, Bahia, Universidad Federal de Bahia, <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf> [Consulta: febrero de 2021].

Echavarría, Carlos, José Vanegas, Lizeth González y Julián Bernal (2020), “Rumor del mal, escenarios de



- paz: narraciones de maestros rurales”, *Revista Educación y Educadores*, vol. 23, núm. 1, pp. 9 -28.
- Fernández, M. (2021), “Ley General de Educación de 1970”, en *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*, <<http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/130/ley-general-de-educacion-de-1970#:~:text=La%20LGE%20estableci%C3%B3n%20la%20ense%C3%B1anza,reci%C3%A9n%20creada%20FP%2C%20Formaci%C3%B3n%20Profesional>> [Consulta: marzo de 2021].
- García, B. (2005), “La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 7, pp. 217-238.
- Hamel, Thérèse (1991), *Le déracinement des écoles normales: le transfert de la formation des maîtres à l’université*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Hernández, G. (2004), “Formación de maestros en el departamento de Nariño”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 6, pp. 127-146.
- Josso, Marie (2004), *Experiência de vida e formação*, São Paulo, Cortez.
- Lander, Edgardo (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Lima-Jardilino, J. R. (2004), “La formación de profesores en la universidad brasileña: ¿nuevos paradigmas de la educación continua?”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 6, pp. 9-22.
- Lopes, L. (2000), “Heranças – A educação no Brasil Colônia”, *ANPOLL*, vol. 1, núm. 8, pp. 87-102.
- Magalhães de Olinda, S. (2003), “A educação no Brasil no período colonial: un olhar sobre as origens para compreender o presente”, *Sitientibus, Feira de Santana*, núm. 29, pp. 153-162.
- Martínez, Alejandro (2011), *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander.
- Mejía, M. (2015), “El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI”, *Educación y ciudad*, núm. 29, pp. 16-38.
- Menezes, E. (2001), “Verbete HEM (Habilitação Específica para o Magistério)”, en *Dicionário Interativo da Educação Brasileira-EducaBrasil*, São Paulo, Midiamix Editora, <<https://www.educabrasil.com.br/hem-habilitacao-especifica-para-o-magisterio>> [Consulta: marzo. 2021].
- Moreno y Escandón, Francisco Antonio (1774), “Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santa Fe, por ahora, y hasta tanto que se erige Universidad pública o su Majestad dispone otra cosa”, Colombia, AGN, Anexo Instrucción Pública, fols. 219-ss.
- Ortiz, Alexander, María Arias y Zaira Pedrozo (2018), “Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global”, *Revista nuestraAmérica*, vol. 6, núm. 12, pp. 195-222.
- Rama, C. (2017), “El lento e inconcluso camino de la universitarización de la formación terciaria docente en el Uruguay”, *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, vol. 5, núm. 1, pp. 53-69.
- Rátiva Velandia, M. (2017), “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. Una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010”, Tesis de Doctorado, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rátiva Velandia, M. y J. R. Lima-Jardilino (2020), “Investigación narrativa. Pensamiento decolonial normalista”, *Revista Trayectorias Humanas Transcontinentales*, núm. 8, pp. 1-16.
- Rátiva Velandia, M., J. R. Lima-Jardilino y C. Figueroa (2018), “Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en escuelas normales”, *Enunciación*, vol. 23, núm. 2, pp. 149-161.
- República de Brasil (1996), “Lei 9394 de 1996 de 20 de diciembre. Diretrizes e Bases da Educação”, Brasil, Câmara Dos Deputados.
- República de Brasil (1971), Lei 5 692 de 1971 de 11 de agosto. Fija directrices y bases para la enseñanza de primer y segundo grados y da otras providencias,

- <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm> [Consulta: enero de 2021].
- República de Colombia (1997), “Decreto 3 012 de 1997”, Bogotá, 19 de diciembre de 1997. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional (Repositorio), <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf> [Consulta: diciembre de 2020].
- República de Colombia (2008), “Decreto 4 790 de 2008”, Bogotá, 19 de diciembre de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional (Repositorio) <<http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/Decreto4790.pdf>> [Consulta: diciembre de 2020].
- República de Colombia (2020), “Decreto 1236 de 2020”, Bogotá, 14 de septiembre de 2020. Por el cual se adiciona el capítulo 7 al título 3 parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes”, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional (Repositorio), <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf> [Consulta: diciembre de 2020].
- Rivas-Flores, Ignacio y Analía Leite-Méndez (2019), “Investigación narrativa en educación (docentes)”, en Patricia Medina (coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, México, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 299-322.
- Robert, A. (2018), “About the french primary school teacher’s history: “universitarization”, professionalization and relative deprofessionalization (end of 19th–beginning of 21th century)”, *Revista Lusófona de Educação*, núm. 39, pp. 13-26.
- Saviani, Dermeval (2011), *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados.
- Silva, G. y S. Silveira (2017), “Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)”, *Interações*, vol. 18, núm. 4, pp. 185-196.
- Soto Arango, Diana (2011a), “Historia de vida de dos maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia. Amparo y Andrea. Liberal conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundi-boyacense”, en Diana Soto, J. Paniagua, José Lima-Jardilino y María Vera (eds.), *Educadores latinoamericanos y del Caribe siglo XX al XXI*, Tunja, Doce Calles, pp. 335-368.
- Soto Arango, Diana (2011b), *La universidad en el periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos*, Tunja, Doce Calles.
- Soto Arango, Diana, Diego Naranjo y Justo Cuño (2018), “Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica”, *Revista INCLUSIONES*, núm. 5, pp. 122-154.
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Trahar, S. (2010), “La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 3, pp. 49 – 62.
- Walsh, C. (2008), “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 131-152.

Cómo citar este artículo:

Rátiva-Velandia, Marlén, José-Rubens Lima-Jardilino y Diana-Elvira Soto-Arango (2022), “Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIII, núm. 367 pp. 194-211, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1311> [Consulta: fecha de última consulta].