



# Aprendizaje colaborativo, el inicio de una fisura epistemológica en el docente en la configuración de la conciencia histórica de Pereira<sup>1</sup>

MARÍA PATRICIA QUIROZ OSORIO<sup>2</sup>  
LINA VANESSA PALACIO MARÍN<sup>3</sup>

## Resumen

Este artículo hace referencia a un proceso de investigación que narra la experiencia de grupos de docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior “El Jardín” de Pereira, Risaralda (P.F.C) en búsqueda de otras posibilidades de conocer, re-conocer, comprender y deconstruir las realidades a partir de las didácticas de sentido: proyectos pedagógicos de aula y secuencias didácticas. Para ello, se realizó una lectura contextual que dio cuenta de la existencia de prácticas en modelos y enfoques tradicionales y conductistas, de la que surgió una propuesta por proyectos pedagógicos de aula cimentada en el aprendizaje colaborativo (Vygotsky, Coll y González) que dinamizaron los vínculos cognitivos, procedimentales, afectivos y actitudinales en los procesos de enseñanza y aprendizaje provocando otras búsquedas y acercamientos hacia la conciencia histórica de Pereira con referentes históricos situacionales del territorio (Formales e

<sup>1</sup> Recibido: 14 de septiembre de 2018. Aceptado: 31 de octubre de 2018.

<sup>2</sup> María Patricia Quiroz Osorio. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira. Especialista en Edumática Universidad Católica de Pereira. Psicóloga de la U.N.A.D Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Normalista Superior. Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda. Docente de la Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda. Contacto [mariapatriciaq@gmail.com](mailto:mariapatriciaq@gmail.com)

<sup>3</sup> Lina Vanessa Palacio Marín. Máster en educación y formación de la Université Paris Est-Creteil. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira. Normalista Superior. Especialista en Edumática Universidad Católica de Pereira. Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad del Tolima, CREAD Pereira. Normalista Superior Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda. Docente de la I.E Alfonso Jaramillo Gutiérrez. Contacto [lina.palacio@ucp.edu.co](mailto:lina.palacio@ucp.edu.co)- [lina.palaciomarin@gmail.com](mailto:lina.palaciomarin@gmail.com)



informales) en complemento con referentes teóricos y metodológicos de las epistemologías del Sur desde posturas de Paulo Freire, Hugo Zemelman, Estela Quintar y De Sousa Santos.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, Didácticas de sentido, Conciencia histórica, lenguajes de los poderes, deseos.

### ***Collaborative learning, the beginning of an epistemological fissure in the teacher from the configuration of the historical conscience of Pereira.***

#### Abstract

This article refers to a research process that narrates the experience of groups of teachers and students of the Complementary Training Program of the Higher Normal School “El Jardín” of Pereira, Risaralda (PFC) in search of other possibilities of knowing, know, understand and deconstruct realities from the meaning didactics: classroom pedagogical projects and didactic sequences. For this, a contextual reading was carried out that showed the existence of practices in traditional and behavioral models and approaches, from which emerged a proposal for pedagogical projects based on collaborative learning (Vygotsky, Coll y González) that stimulated the cognitive, procedural, affective and attitudinal links in the teaching and learning processes provoking other searches and approaches towards the historical conscience of Pereira with historical situational references of the territory (formal and informal) in complement with theoretical and methodological references of the Southern epistemologies from postures by Paulo Freire, Hugo Zemelman, Estela Quintar and De Sousa Santos.

Keywords: Collaborative learning, didactics of meaning, historical awareness, power languages, desires.

#### Volando sobre el pantano

*En tiempos de dolores mayores y desconocidos, en tiempos en que se fatiga el asombro y la indignación fermenta, tiempos de oscuras y falsos brillos, es cuando más necesitamos esa fuerza del ser juntos, esa luz de más adentro.*

Alfredo Mires Ortiz

La formación del docente colombiano se ha ido estructurado dentro

de una cultura de la homogenización con raíces en la colonización española. Un aspecto que, pese al paso de cinco siglos, continúa vigente; un indicador de ello es que el país participe en las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), apuntando al “desarrollo” de la nación y que por las condiciones estructurantes del sis-



tema haya quedado en el último lugar de la tabla. Julián de Zubiría plantea el sistema educativo colombiano está pensado para transmitir informaciones y no para pensar, ni para interpretar, analizar o leer de manera crítica e independiente y con ello, solucionar problemas (Zubiría, 2014) y más a fondo aún, desde las epistemologías del Sur se reclaman nuevos procesos de producción y de relaciones entre diferentes tipos de conocimientos, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (De Sousa Santos, 2014).

Asimismo, los procesos educativos en los estudiantes del programa de formación complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda, (Programa que hace parte de una institución educativa pública, encargada de la Formación de maestros de preescolar y básica primaria), estaban siendo mediados por docentes, que en su gran mayoría, emplean esquemas tradicionales y conductistas de enseñanza que no responden a los intereses, gustos ni necesidades de los estudiantes.

Ante este panorama, y desde el año 2015, un grupos de docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria, identifican una serie de contradicciones entre los discursos teóricos empleados en las prácticas educativas sobre los enfoques o modelos pedagógicos posibilitadores

de aprendizajes y las realidades de las aulas de los docentes en formación y en ejercicio de esta institución y que lleva a la siguiente pregunta de investigación *¿Cómo el aprendizaje colaborativo desde las didácticas de sentido permite al docente (en formación y en ejercicio), iniciar un proceso de fisura epistemológica en su formación?*

Dado que propiciar un proceso de fisura epistemológica de formación tiene impreso un carácter de movilidad estructural a nivel social y personal que desde los postulados de Zemelman, requiere conocer y reconocer el contexto real para con ello, identificar lo que se ha imitado como cultura pedagógica y de-construir dichas estructuras conceptuales que se multiplican sin sentido, se generan propuestas de didácticas de sentido, entendida como “la posibilidad de recuperar en la enseñanza la conciencia histórica como presente potencial en la formación de sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad. Así dicho, es un espacio esperanzado para la humanización de la enseñanza” (Quintar, 2005) en este caso particular desde la conciencia histórica de Pereira.

### **Una re-configuración de sentido con otros**

Dada la lectura de contexto de la Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda, respecto a los modelos y enfoques pedagógicos que permitió evidenciar las tendencias tradicionales y conductistas en los procesos de



enseña y aprendizaje, se abrió paso a la reflexión de los docentes en ejercicio y en formación sobre la construcción de los conocimientos desde otras posturas que posibilitaran el aprendizaje colaborativo.

Lev Vygotsky, desde estudios epistemológicos y ontológicos, evidenció que los aprendizajes son una construcción social a través del lenguaje que ocurre cuando el ser humano empieza a interactuar con el mundo y con los demás, pasando de un conocimiento interpersonal (social) a uno intrapersonal (individual), para lo cual son necesarios los símbolos culturales compartidos. “Los procesos psicológicos superiores están mediados y -surgen a lo largo del desarrollo- por los signos y los símbolos culturales, los cuales son arbitrarios y convencionales y, por tanto, sólo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales” (Vila, 2002, p. 219).

De tal manera que “El aprendizaje mutuo o aprendizaje colaborativo desde la base de una cultura cooperativa proporciona un modelo sobre cómo funciona la cultura en general, aprendiendo por descubrimiento y tomando decisiones consensuadas en la resolución de problemas de manera colectiva” (Brunner, 1997, p 15).

Al propiciar estos encuentros de aprendizaje, hubo un proceso reflexivo ético-político en el que se movilizaron cuestionamientos sobre el papel del maestro en la formación humana.

Es así como las epistemologías del sur, en voz de Paulo Freire, De Sousa Santos, Hugo Zemelman, entre otros y desde el Instituto de Pensamiento

y Cultura de América Latina (IPECAL) vienen pensando las didácticas no-parametrales o de sentido para re-conocerlos, apreciarnos, y gestar múltiples posibilidades de construcción mancomunada desde las diversas realidades contextuales, camino metodológico hacia una apuesta de formación que provoca el deseo de saber desde la contemplación generando así, actos de conocimiento, un posible acercamiento a la construcción libertaria.

En este sentido se propone por objetivo general, posibilitar una fisura epistemológica desde el aprendizaje colaborativo para la construcción de didácticas de sentido en los maestros de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda (E.N.S.J.R).

### **Deshaciendo lo tejido para configurar con sentido**

Acercarse a la construcción del conocimiento desde las realidades contextuales es un proceso que pretende generar otras posibilidades de construcción de conocimientos alternas a un sólo paradigma de explicación científica, nacidas desde los postulados de los países del norte y que hoy plantean la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) con una estructura economicista de instrumentalización del ser. Es así, como fisurar dichos universalismos, posibilitaría otras formas de conocer, otros principios, fundamentos y metodologías para la construcción de los conocimientos humanos y con ello, aprender a pensar; una tarea ético-política necesaria en la formación del maestro.



En la medida en que esto no esté resuelto, no vamos a ser capaces de abordar la atomización del conocimiento; y en la medida en que no seamos capaces de poder trascender la atomización del conocimiento, no podremos entender como ese momento histórico está siendo conformado por una determinada lógica de poder (Zemelman, 2015, p. 45).

Es así como Zemelman (2015), plantea que este proceso, (al igual que cualquier proceso cognitivo superior), parte del conocimiento histórico, la comprensión de la realidad desde una conciencia histórica para la deconstrucción de los esquemas y la construcción libertaria.

El punto de partida para el conocimiento histórico hace referencia a la memoria histórica que debe ser reconstruida para entender el presente; es decir, “Construir la explicación y la comprensión que los fenómenos enfrentan en un momento dado” (Zemelman, 2015, p.34). En este sentido, el conocimiento histórico involucra necesariamente a la historicidad, la que fundamentalmente comprender el fenómeno desde la complejidad que puede encarnar en el momento de ser abordada, refiere el autor que no es necesario hacer grandes reconstrucciones histórico-genéticas, pues esta complejidad involucra al sujeto social en su subjetividad.

Proceso que conlleva a la comprensión de la realidad, entendida ésta como el encuentro del saber con la realidad, que permite leerla desde los diversos lenguajes e interacciones. Un proceso de reflexión crítica desde la

conciencia histórica que permite volverlo a conocer no sólo desde los objetos de conocimiento sino desde el encuentro auténtico con el otro “Para enseñar a pensar es necesario comprender los fenómenos de nuestras realidades con toda su carga histórica y la propia historicidad del fenómeno lo que propende a la construcción de un pensamiento teórico” (Zemelman, 2015. p.40).

Por tanto, la deconstrucción de esquemas hace referencia al cuestionamiento crítico del paradigma de la explicación científica desde universales que pretenden homogenizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, abriéndole paso a estas otras posibilidades de cuestionarse a sí mismo como sujeto pensante desde referentes teóricos, intencionalidades y metodologías necesarias para darle sentido a las diversas prácticas contextuales.

Situarse en construcciones libertarias implicaría colocarse conscientemente frente a los desafíos de la realidad, “entendida ésta como indeterminada, constantemente indeterminada, pero que nos exige avanzar en su develamiento, no siempre satisfactorio” (Zemelman, 2015, p. 75), es estar constantemente enfrentado a lo desconocido, es una construcción de saber desde la práctica social. (Freire cit. Ghiso, 1996) plantea que es “un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción (...) reconoce también la unidad que existe entre la subjetividad y la objetividad”.

Este ajuste en potencia es un constante desafío hacia uno mismo que



significa no estar conformes, resignados, es asumir lo que Adorno en otro contexto llamaba el desajuste o el déficit de realidad” que produce inquietud y por tanto posibilita otras construcciones

Es fundamental entender que la práctica social no es posible reducirla a un objeto teórico, lo dije cuando hablé de que no era posible hablar de objetos sociológicos, más bien de prácticas socio-culturales-económicas, porque en la práctica social están asociadas todas las dimensiones de ésta, lo que nos plantea el problema de que la práctica social es quizás la forma de la realidad socio-cultural de las más complejas (...) la complejidad mayor está en lo siguiente: que la práctica social es constituyente de la realidad, es creadora de la realidad. En la medida que la práctica social crea realidades, y a la vez es producto de procesos anteriores, está por definición rompiendo con ella misma, está trascendiéndose así misma, rompiendo con los límites en que los teóricos pretenden encasillarla. (Zemelman, 2015, p. 110).

En suma, la construcción libertaria es un proceso de reconocimiento crítico con sentido de la realidad, que “jamás consiste únicamente en datos objetivos, el hecho concreto, sino también en esas percepciones que los hombres tienen” (Freire, 1996). Donde se construye dialógicamente con los otros mientras se le da sentido a la realidad y se posibilitan otras formas de acercarse y construir los conocimientos desde la complejidad de las diversidades.

## Aprendiendo en comunión desde el reconocimiento de las diversidades

Vygotsky (1979) desde sus planteamientos socioconstructivistas, fundamenta esta mirada cuando pone de manifiesto que todo este proceso está mediado por el ámbito social y que en él se pueden potenciar los aprendizajes desde estrategias didácticas que partan de la construcción con los demás y de los intereses particulares y sociales de los involucrados. Desde un estudio epistemológico y ontológico, planteó que los aprendizajes en los seres humanos iban más allá de lo que pensó en su momento la teoría del genetismo, que le dio origen al modelo pedagógico tradicional de enseñanza y que consistía en transmitir saberes y costumbres de generación en generación; y que tampoco se consolidaban únicamente a través de patrones de repetición, según estímulo-respuesta, como lo señaló el modelo conductista (Pavlov-Watson-Skinner) ni que sólo se daban en un respectivo rango de edad como lo planteó Jean Piaget en su teoría constructivista que fundamentó el modelo cognitivista.

Coherentemente, Vygotsky retomó todos esos estudios y evidenció que los aprendizajes son una construcción social a través del lenguaje que ocurre cuando el ser humano empieza a interactuar con el mundo y con los demás, pasando de un conocimiento interpersonal (social) a uno intrapersonal (individual), para lo cual son necesarios los símbolos culturales compartidos. “Los



procesos psicológicos superiores están mediados y -surgen a lo largo del desarrollo- por los signos y los símbolos culturales, los cuales son arbitrarios y convencionales y, por tanto, sólo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales” (Vila, 2002, p. 219).

De tal manera que “El aprendizaje mutuo o aprendizaje colaborativo desde la base de una cultura cooperativa proporciona un modelo sobre cómo funciona la cultura en general, aprendiendo por descubrimiento y tomando decisiones consensuadas en la resolución de problemas de manera colectiva” (Brunner, 1997, p 15).

Así, enfoques desde la teoría del socioconstructivista resulta significativa como estrategia pedagógica de intervención ya que posibilita emerger una mirada situada en algún modelo pedagógico, que desde los planteamientos de las epistemologías del Sur, podrían traducirse en enfoques metodológicos situados que genera una construcción conjunta en la que desde una postura bien fundamentada (Vygotsky diría experta), se realicen procesos de mediación significativa.

Entonces, desde esta perspectiva se pueden proponer alternativas de formación en donde todos, docentes en ejercicio, docentes en formación, niños y niñas, sean autores y protagonistas del cambio en los procesos formativos y por ende en la sociedad y la realidad actual, “El conocimiento social se alcanza por medio de la participación en relaciones interactivas ordenadas con otras personas” (Brunner, 1990, p. 57).

El aprendizaje colaborativo, además de abrir posibilidades de formación distintas a las tradicionalmente aceptadas y multiplicadas, permite aprendizaje cooperativo también conocido como: “Aprendizaje entre iguales” (Ferreiro, 2011, p. 349). Por su parte, la figura del docente también cambia de rol, y pasa de ser la autoridad y quien posee el conocimiento, a ser según Ferreiro (2011) el mediador que en su papel de experto, ayuda al sujeto en el tránsito de un estado inicial o real a uno esperado o ideal, lo que hoy se conoce como Zona de Construcción Social del Conocimiento.

De manera que, este concepto de mediación, propuesto desde Vygotsky y retomado por Ferreiro (2011) sugiere que el proceso pedagógico se dé desde la integración de todas las dimensiones del ser, en donde todos los integrantes son apoyo en medio desde espacios para la autorregulación y la autogestión dentro del grupo; proceso de fortalecimiento con la que se inició esta propuesta y se nutre día a día al posibilitar encuentros dialógicos con las diversas realidades contextuales.

### Diversas formas de aprender, otros caminos desde la alteridad

A nivel general, el proceso investigativo inició con la propuesta de un marco proyecto que se generó a partir de la tradición investigativa Estudio de Caso, ya que se considera —el estudio de caso como una exploración de un sistema ligado o un caso (o múltiples casos) a lo largo del tiempo, a través de una recolección de datos detallada,



en profundidad que involucra múltiples fuentes de información ricas en contextos. (Creswell, 2013, p.46) y que resultó de proponer la planeación por proyectos pedagógicos de aula en educación superior en el programa de formación complementaria, para desarrollar el aprendizaje colaborativo, de allí surgió la necesidad de una mirada más profunda y crítica de la realidad contextual desde las diversas miradas de maestros en ejercicio, en formación y de los niños y niñas de la básica primaria de la Escuela Normal Superior "El Jardín" de Risaralda.

Inicia con una etapa de diagnóstico en la que se determinan las necesidades y expectativas para su desarrollo, seguido de la caracterización de la población y el entorno, lo que permite dibujar la realidad social, cultural y política; y de esta manera determinar la justificación, los objetivos y los criterios sobre los cuales trabajar. Teniendo claridad en estos elementos, se realizó la planeación de las actividades que permitirían alcanzar los objetivos planteados, para lo cual se determinó la metodología y los recursos y finalmente, se establecieron los mecanismos de evaluación y los momentos de aplicación.

Para las secuencias didácticas que desde las subjetividades reales, pretendían como lo plantea Zemelman construir "un pensamiento didáctico no-parametral, un diálogo de saberes González (2017). Al respecto, el equipo de investigación del Macroproyecto *Formación de conciencia histórica desde el re-conocimiento de la identidad pereirana para el desarrollo de pensa-*

*miento crítico* articulado entre la básica primaria (docentes y estudiantes) y el Programa de Formación Complementaria, pretendía el re-conocimiento de la historia pereirana, su reflexión y pedagogización desde diversas didácticas de sentido o no-parametrales como las llama Estela Quintar, con lo que se possibilitó la construcción de un espacio "esperanzado" por la humanización de la enseñanza" (2010), desde los siguientes procesos orientados como secuencias didácticas:

- *"Pereira, calles que cuentan su historia por medio del arte"*, realizada con grado 5-C por las normalistas superiores: Jessica Chávez y Viviana Gallego.
- *Proceso de integración pedagógica: Aeropuerto Internacional Matecaña*, un lugar donde los Pereiranos nos enseñan a hacer los sueños realidad, realizado con grado 3-C por los maestros en formación Milena Hincapié, Daniela Bétancourt y Carlos Giraldo.
- *"La danza el polvo, una estrategia de sensibilidad para aprender de Pereira"*, realizado por las normalistas superiores: Marisol López, Michel Toro y Verónica Vargas.
- *"Secuencia didáctica para la comprensión y reflexión crítica de Pereira en la época del descubrimiento de América y la Colonia"*, realizado con grado 5-B por la Mg. Patricia Quiroz.
- *"Danzando a pasos de convivencia"* con grado 3-B por los normalistas superiores Guillermo Restrepo, Yenny Montoya y Mildre Osorio.





Fue así, como desde los diferentes grados de básica primaria se partió del precedente de que el conocimiento es una categoría en constante evolución y el punto de partida para ellos es la búsqueda y hallazgos de lo que ya existe, desconocerlo sería perder la posibilidad de acercarse con mayor profundidad al objeto de conocimiento; proceso desarrollado en la categoría historia pereirana, la cual entrañaba la necesidad de conocer y reconocer los antecedentes vinculados a ellas, una categoría con suficiente amplitud, que requería conocer del contexto histórico los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de Pereira desde diferentes fuentes de información lo que fue complejo, dado que las búsquedas y producciones escritas u otros productos al respecto son insuficientes o muy superficiales. En esta tarea investigativa confluyó el acercamiento al objetivo de re-conocer el contexto histórico de

Pereira para la construcción de pensamiento crítico, así como los medios para lograrlo.

Plantea Zemelman que en la medida en que somos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado, seremos capaces de percibir la anomalía, en sentido contrario, al no percibir la anomalía no podemos plantear preguntas nuevas y por lo tanto no podemos avanzar en el plano del conocimiento. (2013, p.76). Y de estas posibilidades de interacción resultaron los siguientes procesos:

### Explorando la cosecha, ejercicio reflexivo desde los contrastes

A continuación, se relacionan los alcances obtenidos desde el desarrollo de las diferentes secuencias didácticas, dando cuenta cómo a partir de la conciencia histórica de Pereira y a través de didácticas no-parametrales o de sentido se posibilita una fisura hacia la utopía de la construcción libertaria.

Dimensión	Fisura epistemológica			
<p><b>Conocimiento histórico:</b> “La conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre la realidad social actual, ya que la conciencia histórica implica procedimientos de comprensión del pasado y de proyección en el futuro” (Zemelman, 2006).</p>	<p><b>Comprensión de la realidad:</b> “la relación de conocimiento es la capacidad que tiene cada individuo de colocarse en el mundo. Pero ¿Qué significa colocarse en el mundo? Significa no explicarlo, sino interpretarlo, reconocerlo. Pues la primera exigencia de la colocación es ponerse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación”.</p>	<p><b>Deconstrucción de esquemas:</b> “La visión de conjunto aquí es fundamental para poder tener una relación de conocimiento, que no se construye de una vez y para siempre. Esto hay que entenderlo. Es una relación que se va constantemente construyendo, des-construyendo y volviendo a construir”</p>	<p><b>Construcciones libertarias:</b> Implicaría colocarse conscientemente frente a los desafíos de la realidad, “Entendida ésta como indeterminada, constantemente indeterminada, pero que nos exige avanzar en su develamiento, no siempre satisfactorio”</p>	



Dimensión	Fisura epistemológica			
<b>Aeropuerto Matecaña, un lugar donde los pereiranos nos enseñan a hacer los sueños realidad</b>	Se propició en el aula un espacio de formación, con una serie de objetivos didácticos que fundamentados en el sentido de pertenencia, en la participación de proyectos regionales, en el reconocimiento de las raíces, en el verdadero sentido del trabajo colaborativo, se facilitó el acercamiento a un pasado lejano desde el presente, para procurar entenderlo en las dinámicas actuales desde imágenes o videos.	Se abordó la categoría de participación y trabajo colaborativo, con el objetivo de que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de las actividades colectivas para llevar a cabo proyectos sociales de impacto o transcendencia cultural (Esto se hizo reconociendo que el Aeropuerto Internacional Matecaña fue construido por campañas de colaboración y por grandes esfuerzos de manos pereiranas).	Desde la categoría de conciencia histórica se avanzó en dicho reconocimiento, no sólo de los lugares sino también, comprendiendo cómo se construyó el Aeropuerto Internacional Matecaña y quiénes fueron los actores del mismo; acciones que vincularon prácticas del pasado y del presente desde el trabajo colaborativo para un propósito común.	Se partió de reconocer una fuerte debilidad en el trabajo colaborativo y la participación ciudadana, aspecto que se fortaleció al conocer cómo el <i>convite Matecaña</i> elaboró un proyecto de ciudad, así como ellos al tiempo elaboraron un proyecto de grupo (maqueta del aeropuerto).

Dimensión	Fisura epistemológica			
<b>Danzando a pasos de convivencia</b>	los niños contaron con un conocimiento acerca de algunos aspectos sobre el vestuario y los bailes que se observan en Pereira, ya que identificaron el uso de las alpargatas, refiriéndose sobre ellas a “sandalias, zapatos, valetas, cucarachas, que se usan para un baile típico de la región, en donde las mujeres usan falda y una blusa con boleros que representan a las mariposas del café “Las chapoleras”, y desde estos aportes un niño agrega, “los bailes son cumbias y bailes de campesinos y se ven cuando Pereira cumple años, son bailes de campesinos”	Se mencionó a los niños el nombre de Luis Carlos Gonzales Mejía, quien despertó su curiosidad a tal punto de querer conocer sobre él, en ese momento surgieron las siguientes preguntas; “¿es muy importante esa persona?, ¿qué profesión tiene?, ¿Dónde vive?, ¿ya se murió?, ¿le gusta el baile?”	Los niños repensaron un nuevo concepto sobre el bambuco y sus respuestas fueron las siguientes, “el bambuco es un baile, viene de África y de Europa”. Hay un aspecto esencial aquí, ya que los niños reestructuraron sus nociones a partir de este proceso.	La experiencia y la interacción constante exigió el replanteamiento de comportamientos, en este caso la convivencia, categoría incidente en el aprendizaje y punto de partida en esta mediación pedagógica, no estuvo ajena a la escuela y se fortaleció en este proceso.



Dimensión	Fisura epistemológica			
<i>Pereira, calles que cuentan su historia por medio del arte</i>	Parte de las encuestas hechas inicialmente a los estudiantes sobre uno de los monumentos más emblemáticos de la ciudad, el Bolívar Desnudo, se pudo ver que la mayoría de los estudiantes sabían por quién se les estaba preguntando y dónde estaba ubicado, pero se evidenció que no había un reconocimiento histórico, pues no había claridad en el significado que ellos le daban al monumento y este estaba construido por medio de mitos creados por la sociedad ( <i>Simón era muy mujeriego y lo pillaron y le tocó huir desnudo en su caballo</i> ). Acercarse al conocimiento histórico, implicó extraer copias de periódicos en la hemeroteca de la ciudad y los estudiantes empezaron a tener un conocimiento de otros monumentos del territorio.	Se hace referencia a la interpretación que los estudiantes le dieron al cuento de cada uno de los monumentos, donde estaba plasmada la historia que antecedió a cada uno de ellos, es aquí donde los estudiantes empezaron a reconocer el valor que tenía para la cultura pereirana estos monumentos que hasta ese día eran solo representaciones artísticas, las que en muchas ocasiones pasaban desapercibidas ante sus ojos.	En la realización de las exposiciones de cada monumento, cada equipo compartió con el grupo lo que construyó; aquí 5 de los 8 grupos al hacer su presentación demostraron que habían hecho un proceso de deconstrucción de esa realidad que anteriormente pensaban que era cierta, una de las más significativas fue la de una de las niñas que trabajó el monumento de La Chapolera, pues durante la exposición demostró que había interiorizado el significado cultural que tiene esta, se identificó como mujer cafetera, y tomó una posición frente a esa situación que ella interpreto así: <i>“por eso es que este monumento representa a la mujer emprendedora y verraca que somos las pereiranas”</i>	Los estudiantes estuvieron frente a frente con la historia que no conocían y que hace parte de ellos, después de reconocer estos aspectos, de reflexionar ante los hechos que los enmarcaron, de tomar conciencia y comprender que ellos hacen parte de esa realidad, se realizó una filmación del video que dio cuenta de las comprensiones respecto a la importancia de entender el presente, desde la realidad que no estaba a la vista antes, y empezaron a crear ambientes de construcción en donde ellos fueron los protagonistas.

Dimensión	Fisura epistemológica			
<i>La comprensión y reflexión crítica de Pereira en la época del descubrimiento de América y la colonia</i>	El conocimiento histórico en la época precolombina sobre el territorio en donde se vive en la actualidad fue suministrado a través de fuentes documentales tales como elementos Quimbaya (maleta viajera del Banco de la República) libros históricos de la ciudad (Academia de historia de Pereira y Banco de la República) textos periodísticos, invitación a historiadores, trabajo de consulta individual y grupal.	El punto de partida es la pregunta como elemento fundamental en la construcción del conocimiento, aspectos culturales, político-sociales, económicos y geográficos determinados por preguntas como: ¿Cuáles eran los lenguajes, mitos creencias de los indígenas? ¿Por qué hablaban otros idiomas?, ¿Por qué no había tecnología?, ¿cómo sabían las horas?, ¿Por qué los mataron?, ¿Quién era el alcalde en la época de conquista?, ¿Por qué se atacaban indígenas y españoles?, ¿Cómo era la moneda de esa época?, ¿Cuál era el nombre de Risaralda en 1492? Entre otras; las preguntas actúan como generadoras y organizadoras del saber escolar, así, estas despiertan el deseo de conocer cosas nuevas, ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje.	Se acentúa la construcción del pensamiento crítico en la medida en que comparan los comportamientos protectores de los grupos indígenas con los comportamientos destructores de las poblaciones actuales habitantes del planeta Tierra. Dentro de las acciones destructoras que relatan se encuentran: <i>Arrojar basura en sitios inadecuados, cortar árboles, desperdicio del agua, el humo descontrolado de los carros y de las motos, arrojar elementos no biodegradables y muy contaminantes como lo pueden ser las pilas eléctricas</i> . Se reflexionaba sobre las prácticas que iban en contra del cuidado del planeta y hacían denuncia sobre prácticas destructoras de los vecinos de sus barrios, de ahí del interés de estos a conocer qué prácticas protectoras del planeta y del cuidado de sí como las tenían los ancestros.	Las siguientes comprensiones de los niños y niñas dan cuenta de la construcción libertaria en tanto propende a la conciencia histórica, la que facilita en los seres humanos un pensamiento crítico acerca de su cultura, entorno, de su vida y de acontecimientos ocurridos a lo largo de los años y cobra relevancia en la actualidad:  <i>Los indígenas tenían una vida organizada desde diferentes aspectos, intercambiaban productos entre los diferentes grupos lo que demostraba que tenían una economía y no necesitaban de otros países para ello, esto genera alegría y orgullo.</i>  <i>Es sorprendente saber que los ríos que hoy existen también estaban desde la época precolombina y el río Consotá que hoy se conoce también estuvo en aquella época, también la existencia de algunos grupos indígenas.</i>



## Miradas entre el mañana y el siempre

Apreciar desde la reflexión los diversos procesos por los que transitan las diversas prácticas formativas, es una tarea ineludible de la escuela, la aventura de esta propuesta inició con la mirada del mañana desde la caracterización de los modelos y enfoques epistemológicos y pedagógicos del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior “El jardín” de Risaralda, que corroboraron la problemática que se formuló y que tenía que ver con la necesidad de la implementación de un modelo o enfoque de modelos pedagógicos que tuvieran en cuenta las opiniones, que respondieran a las necesidades y que realmente se basara en los intereses de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, para que estos a su vez, permitieran explorar otras formas de enseñar y nuevas formas de aprender en sus prácticas pedagógicas. Por esta razón, las docentes investigadoras sugirieron el trabajo por Proyectos Pedagógicos de Aula (P.P.A) como metodología en las asignaturas que orientaban.

Con ello, se posibilitaron espacios de aprendizaje colaborativo, que permitieron la reflexión crítica desde la postura ético-política de formación docente en su realidad local y la generación de propuestas alternativas de didácticas no-parametrales desde la conciencia histó-

rica de Pereira, en este sentido no fue suficiente reconocer solo los diversos sucesos del territorio, sino también lo que los antecedió, precedía y lo que los constituía como realidad cotidiana, un proceso de conciencia de lo cotidiano.

Las diversas propuestas pedagógicas de didácticas de sentido: proyectos pedagógicos de aula y didácticas de sentido desde la conciencia histórica de Pereira desde aprendizajes colaborativos, permitieron conocer, reconocer, reflexionar, desestabilizar sistemas de creencias y construir apreciaciones desde las realidades contextuales, procesos que a la vez posibilitaron colocarse conscientemente frente a los desafíos de la realidad, “entendida ésta como indeterminada, constantemente indeterminada, pero que nos exige avanzar en su develamiento, no siempre satisfactorio” (Zelman, 2015. p. 75). Una provocación de estar constantemente enfrentado a lo desconocido, en una construcción de saber desde la práctica social. Este es el camino que se ha recorrido y que exige como lo menciona Freire, y las epistemologías del Sur, la co-construcción de lo inédito viable, de la validación de la ausencia en emergencia, una construcción mancomunada y contextual de los conocimientos desde las subjetividades, miradas entre el mañana y el siempre en constante desafío.



## Referencias

- Álvarez, J. (2003) *Psicología Social*. Madrid, España: Editorial McGraw-Hil
- Banco de la República de Colombia. (2009). *Cartilla para el maestro: Quimbaya, el cuerpo es cultura*. Bogotá: Museo de Oro.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta a la cultura*. Madrid: Editorial Visor
- Caldas, Asociación Aeropuerto del Café. (2005-2011). *Pereira: Impresión espacio Gráfico*
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cañón, O. ; Peláez, M., y Noreña, N. (2005) Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología, *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 238-245. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910212>
- CLACSO. (2009) *La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos aires: Siglo XXI editores.
- Coll, C., Martín E., Mauri T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A., (2007) *El Socioconstructivismo*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Coll, C., Martín E., Mauri T. (2008). *Ayudar a aprender en contextos educativos: Ejercicios de las influencias educativas y el análisis de la enseñanza*. *Revista de la educación*. Volumen 346, número de páginas 70.
- Creswell., (2013) *Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud*. Manizales: Universidad de Manizales
- De SouSa Santos. (2000). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: editora desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B., Meneses, M (2014). *Epistemologías del Sur, perspectivas*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Ferreiro, R. (2011), *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para aprender y enseñar*. Recuperado de: [http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/El\\_Abc\\_del\\_aprendizaje\\_cooperativo.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/El_Abc_del_aprendizaje_cooperativo.pdf)
- González, E. (2003). *Un currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquía.
- González G, M. A. (2017). *Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas*. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), 209 – 247.
- Vigotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica
- Vigotsky, L., (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Surcos 36
- Vila, I. (2002). *Lev S. Vigotsky la psicología de la cultura y la construcción de la persona desde la educación*.



En J. Trilla. (Ed.), El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (pp. 207-227). Barcelona: Editorial Graó.

Zemelman, H. (2002), El conocimiento como desafío posible. México, Universidad Pedagógica Nacional de Pachuca, Hidalgo: Editorial Castellanos Editores.

Zubiría, J.(2014). ¿Por qué el malo resultado en las pruebas PISA? Revista Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-en-las-pruebas-pisa/382486-3>