

"El oficio más noble al que se puede dedicar un hombre es ilustrar a sus semejantes".

Simón Bolívar

PALABRA Maestra

"Con educación un problema se vuelve una oportunidad. Sin educación una oportunidad se vuelve un problema".

Benito Juárez

PUBLICACIÓN DEL PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO

Auspiciado por la Fundación Compartir ♦ Distribución gratuita ♦ ISSN 1657 - 3102

Bogotá D.C., Colombia ♦ Enero de 2005 ♦ Año 5 - Número 9 ♦ 30.000 ejemplares

¡DOS MAESTROS se llevaron la estatuilla!

Por vez primera, la Fundación Compartir otorgó el pasado 7 de octubre la estatuilla de Gran Maestro a dos docentes que demostraron moverse dentro de las más altas expectativas pedagógicas actuales, de un país que demanda de sus maestros lo mejor para elevar la calidad de la educación. Fueron ellos Martial Heriberto Rosado, quien en Claraval y Chuscales, municipio de Junín, Cundinamarca forma en empresa a sus estudiantes y Diego Fernando Barragán, quien forma a sus alumnas de un colegio privado de Bogotá como seres políticos.

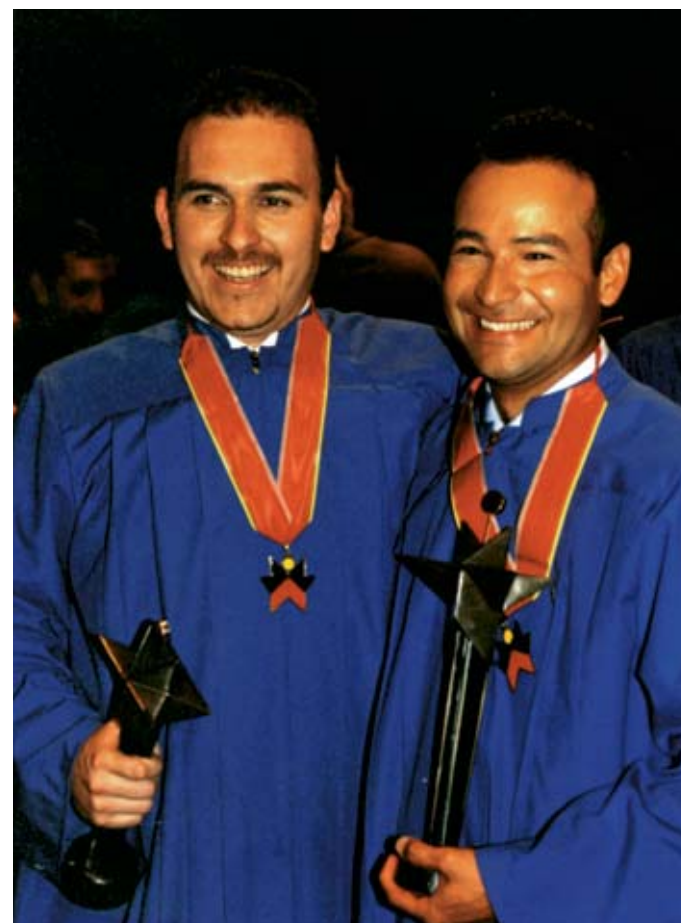
El Teatro Roberto Arias Pérez de Colsubsidio fue el escenario para rendir una vez más un reconocimiento a la labor pedagógica de quienes por su tesón, creatividad, trabajo, alma y corazón, fueron nominados para hacer parte de la gran familia Compartir.

Hombres y mujeres de la educación, hicieron un alto en su labor y cumplieron una cita que les permitió acercarse a las nueve mejores propuestas pedagógicas de 2004, a esas propuestas gestadas a pulso y con entusiasmo por Pedro José Ardila, Ana Lucía Avella, Diego Fernando Barragán, Rosalba Becerra, Raúl Cabrales, Alonso Consuegra, Francia Quintero, Martial Heriberto Rosado y Carmen Elena Soto.

Imágenes y testimonios de alumnos, familias y colegas permitieron a los asistentes transportarse a municipios de nuestro país, algunos verdaderamente aislados de la Capital, donde un puñado de maestros y maestras le están apostando a una educación de calidad.

Además de Diego y Martial galardonados como Grandes Maestros, Ana Lucía Avella y Carmen Elena Soto recibieron el galardón de Maestras Ilustres por sus experiencias de Jueces de Paz con niños y niñas de Básica Primaria y Construcción de la Identidad en pequeños de edad preescolar, respectivamente.

A su vez, Rosalba Becerra de Grajales y Pedro José Mejía recibieron de Fundalectura una biblioteca escolar con una colección de 250 libros para sus planteles como premio a los mejores trabajos en promoción de lectura.



Diego Fernando Barragán y Martial Heriberto Rosado, Grandes Maestros 2004.

Ha concluido otra versión del Premio Compartir al Maestro, otra travesía, otro homenaje a los maestros de Colombia. Nuevamente el Premio cierra este recorrido pedagógico. Gracias maestros por compartir su trabajo.

GÁNESE

\$10'000.000

entérese cómo en la página 20



FUNDACIÓN COMPARTIR

Presidente
Pedro Gómez Barrero

Consejo Directivo

Eduardo Aldana V. / Jurgen Haas L. / Ignacio de Guzmán M. /
Jorge Cárdenas G. / Eduardo Villate B. / Carlos Pinzón M. /
Humberto Vegalara R. / Margarita Vidal G. /
Monseñor Arturo Franco A. / Luisa Gómez G.

Dirección General

Gerente General: Gustavo Pulecio G.
Subgerente General: Alba Lucía Gómez V.
Directora del Premio: Alejandra Fernández V.
Subgerente de Educación: Javier Pombo R.

PALABRA MAESTRA No. 9
Enero de 2005

Consejo Editorial

Pedro Gómez B. / Mauricio Rodríguez M.
Gustavo Pulecio G. / Alba Lucía Gómez V.
Luisa Gómez G. / Javier Pombo R. / Alejandra Fernández V.
Coordinación Editorial: Mariana Schmidt Q.

Corrección de estilo: Lilia Carvajal A.

Diseño y armada electrónica: Lina María Gaviria T.

Fotografías: Archivo Fundación Compartir

Ilustración: Juan Carlos Nicholls

Impresión: Periódico Portafolio

Tiraje: 30.000 ejemplares

Las opiniones expresadas en este periódico no comprometen necesariamente el pensar de la Fundación Compartir.

Fundación Compartir

Calle 67 No. 11-61

Teléfono PBX: 312 6055 Fax: 312 5006

educación@fundacioncompartir.org

www.fundacioncompartir.org

Bogotá, D.C.

Editorial

En medio de las dificultades de todos los días, ellos trabajan con dedicación, ellos son quienes le muestran el mundo a nuestros niños, ellos son la base de sus éxitos, ellos son nuestros amigos, ellos dejan huellas que no se borran, ellos nos enseñan nuestro pasado y moldean nuestro futuro. Ellos exigen, pero no esconden su cariño. Ellos son nuestros maestros. Por eso y porque la educación es lo primero, se trata de explorar, crear, crecer, aprender, progresar, innovar, liderar, reflexionar, estudiar; se trata de hacerles un homenaje, se trata de compartir. Premio Compartir al Maestro 2004, un homenaje a los maestros de Colombia.

Con estas frases se dio inicio a la sexta entrega del Premio Compartir al Maestro 2004 el pasado 7 de octubre. Para quienes tuvimos el privilegio de conocer la totalidad de las propuestas enviadas y acompañar al jurado en su labor, es claro que estamos ante una generación de maestros profesionales que con su empeño, trabajo y dedicación contribuyen día a día a mejorar la calidad de la educación de sus comunidades. Como lo dijera el presidente de la Fundación Compartir Pedro Gómez Barrero durante la ceremonia: “Los maestros son, después de los padres, la pieza fundamental de la educación. Las propuestas finalistas muestran que el país que García Márquez soñó hace 10 años, está ya al alcance de muchos niños, niñas y jóvenes colombianos”.

En efecto, los testimonios recibidos de los estudiantes entrevistados para esta versión del Premio dan cuenta de cómo a lo largo y ancho de nuestro país hay maestros y maestras volcados hacia ellos, con el propósito de que todos aprendan, que gocen su proceso educativo; docentes con formas particulares de ejercer el magisterio, comprometidos con su labor, altamente apreciados y valorados en sus comunidades.

Cabe resaltar que algunos de los nominados este año pertenecen a instituciones educativas en donde laboran otros docentes finalistas en convocatorias anteriores, lo cual indica que el Premio propicia una cultura de mejoramiento institucional capaz de trascender hacia los pares académicos.

Y sí, esto es en esencia lo que el Premio Compartir al Maestro desea propiciar: reconocer buenas prácticas y consolidar una cultura donde estas experiencias pedagógicas sean modelos para maestros y maestras de otras regiones e instituciones educativas, constituyéndose en una provocación para que también ellos se animen a consolidar las suyas, a reflexionar alrededor de su trabajo y a compartirlo.

Se ha iniciado ya la convocatoria a la séptima versión del Premio y este ejemplar de *Palabra Maestra* es una invitación para ustedes, maestros y maestras, estén donde estén, a postularse y enviarnos su formulario diligenciado antes del 15 de marzo.

Aspiramos a que la publicación de las propuestas de los dos Grandes Maestros 2004 –Martial Heriberto Rosado y Diego Fernando Barragán–, así como la experiencia de los profesores de la Institución Educativa Compartir Bochica, sirvan de aliciente y lo animen a compartir con nosotros aquello que usted calladamente realiza en su aula. A su vez, es nuestro deseo que el artículo de Eloisa Vasco sobre el saber de los maestros y el de Mariana Schmidt que ofrece pistas escriturales para presentarse al Premio, le den igualmente herramientas para no quedarse por fuera de la invitación que le hacemos desde la Fundación Compartir; para que se inspire, para que se anime a socializar su trabajo pedagógico, sí, a escribir y a enviárnoslo, es una invitación a *compartir*.

Alejandra Fernández V.
Directora Premio Compartir al Maestro



De izq. a der. Carmen Elena Soto V., Francia Quintero, Graciela L. Orozco M., Gloria C. Moreno A., Martial H. Rosado A., Nidia E. Herrera M., Ana Lucía Avella P. y Rosalba Becerra, algunos de los maestros nominados al Premio Compartir al Maestro 2004.

¿Postularse al Premio? y eso...¿cómo se hace?

Pistas para dar cuenta de su propuesta pedagógica

*El próximo 15 de marzo es el plazo para la entrega de postulaciones a la séptima versión del Premio Compartir al Maestro.
He aquí algunas orientaciones para la elaboración del documento.*

Mariana Schmidt Q.

Coordinadora editorial de *Palabra Maestra*

¿Ha adelantado usted una propuesta pedagógica de la cual se siente orgulloso u orgullosa? ¿La ha desarrollado de manera juiciosa y sistemática? ¿La ha revisado críticamente? ¿Tiene resultados para mostrar? ¿Responde a necesidades de sus estudiantes? ¿Ha tenido impacto esa propuesta en su medio?

Si su respuesta es afirmativa, está listo para presentarse. Aquí encontrará algunas pistas que le ayudarán a plasmar lo mejor posible su propuesta, en el documento que mandará al Premio.

A continuación encontrará un desarrollo de la guía que aparece en el Formulario; esta puede constituirse en la estructura del documento que enviará. Sus principales partes serían entonces:

- Las preguntas que que han guiado su propuesta
- La estrategia desarrollada
- Los resultados de la propuesta
- El impacto social y académico de la estrategia
- Las conclusiones

Ahora, recuerde que cuenta con solo tres páginas para exponerla, así que intente siempre ser muy preciso y breve, pero ojo, debe lograr transmitirnos lo que hace. Como dicen, “no tanto que quemé al santo ni tan poco que no lo alumbré”.

Las preguntas

Todo docente inquieto y comprometido con su labor se pregunta permanentemente por su actuación. ¿Será que mis estudiantes sí están aprendiendo? ¿Estarán desarrollando sus capacidades? ¿Qué hago para motivarlos?

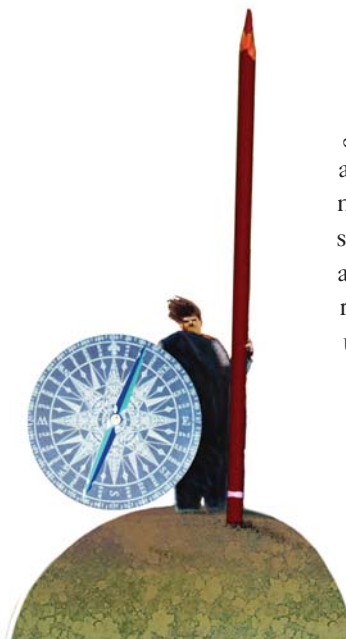


¿Cómo abordo esta área que tradicionalmente no les gusta? ¿Cómo podré desarrollar en ellos su capacidad crítica frente al entorno? ¿Cómo construyo un ambiente de aprendizaje para... las matemáticas, el lenguaje, las ciencias...? Y una pregunta lleva a otra y a otra, y a obtener respuestas para volver a preguntarse.

Los cuestionamientos de las maestras y los maestros son aquellos surgidos de su quehacer, de una situación que les genera un desequilibrio, les remueve lo que hasta ahora hacían. Las preguntas surgen cuando escuchan, perciben o leen algo que entra en diálogo con lo que tenían por seguro y les dice... “lo hecho hasta ahora es susceptible de mejorarse”. Sí, un maestro que se pregunta no se conforma con la realidad, siempre desea cambiar.

¿Y de dónde surgen esas preguntas? De su percepción aguda del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y de mirar sus actuaciones docentes, de una conversación con sus colegas, de una pregunta formulada por uno de sus alumnos, de una lectura, de una conferencia, de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas. ¡Uf!, de un sinnúmero de situaciones.

Sí, de situaciones reales, concretas. Las preguntas siempre se originan en un contexto determinado y ese contexto suele ser el de la práctica pedagógica. A diferencia de los académicos, los maestros se hacen preguntas sobre su quehacer, no sobre la teoría, y siempre son preguntas que los instan a buscar nuevos caminos para ofrecer a sus estudiantes las mejores posibilidades de aprendizaje.



En este orden de ideas, al Premio Compartir al Maestro le interesa conocer aquellas preguntas que orientan la propuesta que van a poner a consideración del jurado.

Para el Premio, tomarse en serio las preguntas, en el caso de los maestros y las maestras, significa actuar. Por ello, precisamente, éstas serán también el principal horizonte para que el jurado pueda establecer si la propuesta, esa que usted va a describir a continuación, es consecuente con ellas y si los resultados le han permitido responder a sus inquietudes. La idea, por supuesto, es hacer un tejido con esas preguntas.

La estrategia

Le sugerimos iniciar este apartado con un párrafo donde nos describa en términos generales en qué consiste su propuesta, cuáles objetivos y logros pretende alcanzar, en qué asignatura la ha desarrollado, en cuál grado o grados la ha implementado, desde cuándo la viene adelantando, con quiénes la desarrolla y cuáles son las características de los estudiantes y de la institución donde la lleva a cabo. No se extienda, escriba solo lo pertinente.

Ahora sí, pase a describir su propuesta. En esta parte el jurado aspira a aproximarse al cómo usted la desarrolla en el día a día de su institución. Ese cómo está directamente relacionado con la estructura misma de la propuesta, con ejes temáticos, componentes, áreas, grados, en fin... solo usted sabe cómo concibió su estrategia y cómo la ha puesto en marcha.

Para esta parte le recomendamos:

- Realizar una descripción de las diversas acciones que usted pone en marcha; en qué consisten, qué buscan, cuánto tiempo le implican, qué materiales emplea, quiénes participan y algo muy importante, cómo evalúa a sus estudiantes. Recuerde, el jurado desea aproximarse a los procesos pedagógicos que usted propicia en sus estudiantes y entender cómo lo hace. Tenga en cuenta que ese jurado no lo conoce a usted ni a su experiencia, así que intente retratar lo mejor posible la propuesta.
- Mencionar, a medida que va describiendo la propuesta, las principales premisas conceptuales que subyacen tras sus actuaciones docentes, es decir el por qué hace lo que hace y por qué de esa manera. Es importante dar cuenta de los principales referentes teóricos que han orientado sus actuaciones, pero ojo, solamente de aquellos

Uno de los criterios del Premio es el método sistemático y reflexivo empleado por el maestro.

Revisar de manera permanente su quehacer, formularse preguntas e introducir cambios, es una muestra de ello.

pertinentes a las preguntas que se formuló y que dan sustento a su intervención pedagógica. No es necesario extenderse (ni repetir aquello dicho por los teóricos y que está en los libros), basta con mencionar de manera precisa esos referentes y, si lo desea, poner la fuente en una nota al pie de página. Recuerde que uno de los criterios del jurado es la solidez conceptual de la propuesta.

- Poner en marcha propuestas pedagógicas innovadoras supone siempre movimiento y cambio. Ninguna propuesta se lleva a cabo tal y como su gestor la imaginó. Cuente brevemente cuáles han sido los principales cambios, a qué se han debido, qué reflexiones lo han llevado a introducir modificaciones, cuáles son las principales dificultades por las que ha atravesado y cómo las ha superado. Nadie cree en una propuesta que ha sido siempre exitosa, sin altibajos o virajes en el camino. Tenga en cuenta que uno de los criterios del Premio es el método sistemático y reflexivo latente en la propuesta, y que al jurado le interesa constatar que su artífice está revisando permanentemente su quehacer, formulándose preguntas, mirando sus actuaciones e introduciendo ajustes.

Los resultados

Este apartado está destinado a los principales resultados de su propuesta referidos, por supuesto, a sus preguntas pedagógicas y a los objetivos trazados. Podría ser interesante señalar también aquellos logros colaterales que ha obtenido y/o aquellos no previstos y que a la postre han sido muy importantes.

No obstante, no se trata solamente de relacionar sus resultados, pues al Premio le interesa conocer

cuáles son los procesos evaluativos de la propuesta: ¿cómo evalúa el proceso de aprendizaje de sus alumnos? ¿qué instrumentos utiliza? ¿cómo califica eso que evalúa? ¿qué comparaciones ha hecho de los resultados obtenidos? ¿cómo le hace el seguimiento a sus intervenciones? ¿de qué manera va registrando los avances de su propuesta? ¿cómo la revisa? ¿con quiénes? Solo una buena evaluación nos puede indicar si efectivamente esos resultados son producto de las intervenciones del docente.

El impacto social y académico de la estrategia

Una buena propuesta al consolidarse logra trascender la cátedra y los muros del aula donde se gestó. Así por ejemplo, maestros postulados al Premio nos han mostrado cómo con su proyecto contagiaron a otros colegas quienes también se aventuraron a llevarlo a cabo con sus estudiantes, o establecieron conexiones con otras áreas y vincularon a los docentes logrando una verdadera integración de saberes. Y bueno, también hay propuestas que entraron a ser parte sustancial del Proyecto Educativo Institucional. De igual manera, otras llegan hasta los padres de familia, anidan en la comunidad o incluso son acogidas por colegas de otras instituciones puesto que dan respuesta a necesidades del entorno.

Es importante mencionar también a aquellos que someten sus propuestas al debate público en eventos académicos para hacer interlocución con otras y alimentarse mutuamente.

Así pues, no deje de mencionar cuál es el impacto social y académico. Le sugerimos ser muy preciso.

Las conclusiones

Este es un espacio reservado para que usted nos cuente cómo cree que la formulación y puesta en marcha de su estrategia pedagógica ha influido en su práctica docente y cuáles han sido los aprendizajes derivados de ella. Por otra parte, una propuesta nunca está acabada, así que le invitamos a señalarle al Premio sus preguntas actuales, los desafíos que tiene y las condiciones para enfrentarlos, dicho de otra manera, los desarrollos futuros de la propuesta. *

Lea en la página 20 algunas recomendaciones para el momento de sentarse a escribir su propuesta.

El saber pedagógico en manos del maestro

Eloisa Vasco

Educadora e investigadora

En las manos de las maestras y los maestros de Colombia descansa un saber, el saber pedagógico.

Es esto lo que nos pone de manifiesto Eloisa Vasco en el presente artículo que resulta de gran vigencia al convocar a los educadores del país a participar en la séptima versión del Premio Compartir al Maestro desde los alcances y desafíos de la labor docente.

Este artículo fue publicado originalmente en la revista Alegría de Enseñar No. 20 en 1994. Palabra Maestra agradece a su autora la autorización de publicarlo en esta novena edición del periódico.



León Darío Uribe, maestro visitado por el Premio en la ciudad de Barranquilla en el 2004.

Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber específico, al que llamaremos el saber pedagógico. Este saber puede analizarse a partir de los elementos y factores que el maestro tiene en cuenta cuando está preparando su clase. En este artículo presentaré brevemente cuatro perspectivas que permiten realizar ese análisis, así como algunas limitaciones que se le presentan al maestro al aplicar su saber pedagógico en las condiciones reales de una escuela determinada.

CUATRO DIMENSIONES DEL SABER PEDAGÓGICO

Si le preguntamos a un grupo de maestros en qué piensan cuando preparan su clase, las respuestas podrán agruparse generalmente alrededor de cuatro grandes categorías.

¿Qué se enseña?

La primera categoría tiene que ver con respuestas tales como: pensamos en los programas, en la asignatura, en los contenidos que tenemos que enseñar. Estas respuestas están indicando que los maestros tienen en cuenta qué enseñan. Aunque parezca una cosa trivial, esta pregunta que se hacen los maestros es muy compleja. Esto se debe a que, antes de llegar al salón de clases para ser enseñados, los contenidos de las asignaturas o de las áreas pasan por un proceso que está lejos de ser simple.

En primer lugar, estos contenidos son construidos por los investigadores que se encargan de que las diferentes ciencias y disciplinas avancen en sus conocimientos, que no se queden estancadas. Tenemos entonces, por ejemplo, a los historiadores que examinan las huellas de la historia, las interpretan, establecen relaciones entre ellas, reflexionan acerca del proceso mismo de investigar y de hacer historia. Lo mismo puede decirse de las otras disciplinas y ciencias, así como de las áreas deportivas y técnicas, en las cuales se construyen criterios del “buen jugar”, del “bien hacer”, a partir de la práctica de las personas y de los grupos que logran niveles de excelencia en su campo.

En segundo lugar, estos conocimientos son transmitidos a los futuros maestros en la universidad o en la normal. Fácilmente se ve que lo que allí se trasmite ya no es el proceso mismo de investigar en el campo (aunque tal

vez esto debería ser lo más importante), sino un compendio de los resultados y las teorías que en un momento dado se consideran fundamentales para la formación docente. Los futuros maestros, a su vez, asimilan estos resultados desde su propia visión y perspectiva, desde sus preocupaciones, y desde lo que perciben como su futura labor de enseñar.

En tercer lugar, cuando el maestro ya está en ejercicio de su labor docente, él mismo transforma esos contenidos que aprendió en un saber objeto de enseñanza adecuado a sus circunstancias concretas. Para lograrlo, el maestro selecciona los contenidos, los transforma, los simplifica, busca ejemplos que sus alumnos puedan aprender fácilmente, se preocupa por relacionarlos con lo que los alumnos ya saben. En resumen, realiza una labor conceptual y artística compleja.

¿A quién enseña?

La segunda categoría de preocupaciones del maestro tiene que ver con a quiénes enseña. Desde esa perspectiva, el maestro tiene en cuenta a sus alumnos, su edad, su nivel de desarrollo, sus intereses, su contexto social y económico. El maestro sabe que no es lo mismo enseñar a niños de primaria que a niños de secundaria, que no es lo mismo enseñar en el campo que en la ciudad, en una región del país que en otra. Por eso, el maestro se preocupa por conocer a sus alumnos.

Para un maestro, los alumnos nunca son un grupo en abstracto: son estos niños o jóvenes en concreto.

Por lo anterior reconoce que la relación con sus alumnos es de gran importancia. En realidad, esta relación es la más directa y personal que establece el maestro en la escuela, pues es con ellos con quienes se encuentra diariamente, con quienes comparte el espacio del aula, de la escuela, y el saber que les enseña.

Como toda relación entre personas, la relación que establece el maestro con sus alumnos tiene elementos de afectividad que no se deben desconocer. Todo maestro sabe que si la relación que establece con un grupo de alumnos es negativa o tirante, será muy difícil su labor como docente. En cambio, cuando la relación con los alumnos es positiva y cálida, el maestro sentirá que enseñar es una labor agradable, y el tiempo que comparte con sus alumnos se le hará corto.

¿Para qué se enseña?

La tercera categoría que los maestros tienen en cuenta, tiene que ver con los propósitos de su labor docente, con el para qué enseña. Es posible que el maestro no haga explícitos estos propósitos, pero están presentes, porque son los que le dan sentido a lo que hace.

En primer lugar, estos propósitos se relacionan con los objetivos del aprendizaje. El maestro busca que los alumnos aprendan la materia, que

la estudien, que le tengan cariño, pero esto no es lo único que busca cuando enseña. También busca lo que podríamos llamar la formación. Esta dimensión tiene que ver con los valores, con el desarrollo armónico del alumno y con la preparación para desenvolverse en el futuro como persona. También tiene que ver con las posibilidades del alumno para utilizar lo que aprende, y para superarse. Creo que muchas de las exigencias que hace el maestro, aunque a veces parezcan arbitrarias y en ocasiones realmente no lo sean, se desprende de esa preocupación que él tiene por la formación del alumno.

¿Cómo se enseña?

Una cuarta categoría de preocupaciones que tiene el maestro está referida al cómo enseñar. Esta dimensión es la que más directamente lo identifica socialmente como alguien que “sabe enseñar”. En este cómo enseñar, él reconoce las tres preocupaciones que hemos mencionado antes. En efecto, cómo enseña se relaciona íntimamente con la manera como percibe el conocimiento y el campo específico del saber, sus formas de construcción y expresión y la importancia que le da a éste, concibiéndolo o bien como algo ya construido o por lo contrario como algo en construcción. También se relaciona con el conocimiento que tiene de sus alumnos, con la relación que establece con ellos, así como con aquello que implícita o explícitamente persigue en la enseñanza.

ALGUNAS LIMITACIONES QUE SE LE PRESENTAN AL MAESTRO

La labor de enseñar que realiza el maestro, y por consiguiente la manera como efectivamente ponen en juego el saber pedagógico, está sujeta a numerosas limitaciones, restricciones y presiones.

Estas limitaciones tienen que ver con la concepción misma que él tiene de su identidad y su función, así como la naturaleza real y posible de la institución escolar. Veamos algunas de ellas.

El saber pedagógico, a fin de cuentas ¿en manos de quién está?

El primer problema que tiene el maestro resulta de un conflicto más o menos explícito entre su saber pedagógico, minusvalorado por otros profesionales y a menudo por ellos mismos, y otros saberes que reclaman para sí el derecho de dar respuesta a los interrogantes sobre el qué, el

cómo y el cuándo de la enseñanza: la psicología sobre todo, pero también la sociología, la antropología, la filosofía, etc ... Aunque es verdad que estas disciplinas tienen mucho que ver a este respecto, y pueden y deben hacer valiosos aportes, no se debe olvidar que es el saber pedagógico el que debe ser el eje de los demás saberes, proporcionando el marco de referencia desde el que se interpretan y utilizan las contribuciones provenientes de ellos.

El maestro, como sujeto del saber pedagógico, tiene no solamente la posibilidad sino la responsabilidad de ser el mediador que logra en la práctica la síntesis de estos diversos saberes y produce las soluciones apropiadas para su labor cotidiana.



Olga Lucía Pardo A., maestra visitada por el Premio en Bogotá en el 2004.

¿Cuál es a fin de cuentas el papel del maestro?

Otra dimensión de la crisis de identidad del maestro tiene que ver con los papeles (“roles”) que socialmente se le asignan. Las autoridades educativas, los padres de familia, los dirigentes del magisterio y los teóricos de la educación, le van pidiendo más y más compromisos con el trabajo social en la comunidad, con la dirigencia local, y después de la Ley de Educación, hasta con el trabajo político que antes le estaba vedado. Parecieran olvidar que todo lo que el maestro decida hacer –y pueda hacer– en estos múltiples frentes, debe estar centrado en su labor fundamental que es enseñar, y por lo tanto su quehacer debe ser interpretado y mediado desde esa perspectiva.



Rosalba Becerra, maestra finalista 2004.

Es necesario cubrir íntegramente todos los programas

Otra restricción al ejercicio del saber pedagógico proviene de la presión por “cubrir” íntegramente los programas. Aunque el maestro perciba que debiera hacer muchas cosas en el aula de manera diferente, el exceso de contenido de los programas afecta su forma de enseñar, coarta su creatividad, y le impide seleccionar y adecuar los saberes científicos que él quisiera compartir con sus alumnos. Esta presión por completar todo lo que dicen los programas perturba la relación del maestro con los saberes objeto de enseñanza, y también con el mismo saber pedagógico.

Los alumnos deben pasar exitosamente todo tipo de pruebas

Unas restricciones ligadas a la anterior están basadas en las expectativas sociales respecto del rendimiento de los alumnos, que toman formas específicas y enérgicas en los exámenes de estado realizados por el Icfes, y en los distintos tipos de exámenes de rendimiento que el Ministerio de Educación y los organismos internacionales van instaurando en grados intermedios. La presencia ominosa y constante de esa evaluación externa, que pretende ser objetiva, distorsiona la relación del maestro con sus alumnos, los saberes que enseña y la manera de cómo los enseña.

Si el resultado de esos exámenes es deficiente en los promedios cuantitativos del colegio o curso, se le asigna la responsabilidad a fallas del maestro; pero si los alumnos obtienen buenos puntajes, son premiados y exaltados como muy inteligentes, como si sus maestros y las enseñanzas que recibieron de ellos no hubieran tenido un papel clave en sus logros académicos.

El estigma de haber quedado atrás en las listas del colegio según promedio, perturba permanentemente a los maestros de esos colegios, impidiéndoles aprender innovaciones y cambios que no estén relacionados con el

único objeto de subir dichos promedios, frustrándose así toda la creatividad potencial que hubiera podido florecer si la búsqueda de la calidad de la educación no se redujera a elevar el rendimiento medido por las pruebas de escogencia múltiple.

La rutina escolar: una peligrosa tentación

Finalmente, debo señalar la que para mí es una restricción insidiosa y omnipresente: la rutina escolar, en la que el maestro está continuamente expuesto a caer, si no es que ya ha caído en ella y se ha resignado a quedarse ahí.

Cuando el maestro ha caído en ella, empieza a limitarse a enseñar año tras año lo mismo y de la misma manera. Deja su relación activa con los saberes que enseña, olvida estudiar y abandona la actividad intelectual de construcción de los saberes objeto de enseñanza. También abandona su relación activa con los saberes sobre la enseñanza, dejando de buscar nuevas y mejores maneras de enseñar, de planear actividades atractivas y estimulantes para sus alumnos, volviéndose así en repetidor mecánico y por supuesto empieza a parecerle penosa e insoportable la “carga” de enseñar.

Lo más grave es que los alumnos, que no son cortos de inteligencia ni de perspicacia, perciben esa actitud rutinizada del maestro, y empiezan a considerar el conocimiento como algo repetitivo y carente de interés, adoptando por tanto una actitud de rutina, en la que lo importante es estudiar lo menos posible para sacar la nota mínima aprobatoria, aprender de memoria para los exámenes, inventarse las maneras más hábiles de engañar al maestro o a sí mismos para simular que sí saben lo que en realidad no saben.

UNA POSIBILIDAD PARA SUPERAR LAS RESTRICCIONES

A pesar de la seriedad de estas restricciones y sobre todo de la gravedad de la amenaza de caer en la rutina, hay una posibilidad real de que el maestro mantenga o recupere su identidad como profesional, como intelectual, como maestro en el más profundo sentido de la palabra. Esta posibilidad se hace realidad cuando acepta su saber pedagógico como propio, como valioso, como fuente de satisfacción y de éxito; lo hace explícito y lo pone en movimiento para hacerlo desarrollar y producir sus frutos.

Para ello he propuesto en varias ocasiones y documentos que cada maestro busque convertirse en maestro investigador, realizando pequeñas y grandes investigaciones, planeando y desarrollando proyectos pedagógicos, pensando y escribiendo acerca de sus realizaciones, y aprendiendo a refinar la autocrítica de su propia práctica y la crítica argumentada y fraternal de las prácticas y escritos de sus colegas.

Estas actividades realizadas por grupos de maestros permitirán la constitución de una verdadera comunidad educativa alrededor del saber pedagógico como eje central de su quehacer. *



Alonso José Consuegra, maestro finalista 2004.

Al llegar al grado *séptimo* se entra en el mundo de las hortalizas, que dado el bajo consumo de vitaminas y minerales en nuestra población, constituye una razón de peso para incentivar su cultivo. Por otra parte, nos interesa que identifiquen la horticultura como un interesante renglón para la formación de microempresa. En el microproyecto se hacen trabajos de campo tanto en el colegio como en las casas.

Se han planteado procedimientos para elaborar productos como yogures, tortas, cremas, helados y comidas rápidas, todos ellos a base de hortalizas. La pregunta que seguramente algunos de ustedes se están haciendo es ¿cómo se desarrollan las clases del grado séptimo? Además del trabajo de campo en la huerta del colegio y en las huertas caseras de cada uno de los estudiantes, llevamos a cabo talleres que permiten relacionarlos directamente con la elaboración de los productos. Aquí es pertinente asignar tareas para ser hechas en casa e involucrar así a la familia.

Cuando nuestros estudiantes ingresan al grado *octavo* tienen la oportunidad de fortalecer el microproyecto “Desarrollo de propuestas alternativas agropecuarias”, en donde por el momento se llevan a cabo actividades relacionadas con el manejo de cultivos alternativos, puesto que se ha visto que los cultivos principales vienen presentando graves dificultades.

El mencionado microproyecto, así mismo, gira en torno a las técnicas agrícolas de invernadero y de hidroponía. También las labores artesanales propias del sector aparecen como instrumentos de estudio. Con el grado octavo me he convertido simplemente en un administrador de las labores propuestas; son los jóvenes quienes dirigen el proceso, plantean estrategias y definen procedimientos.

El proyecto madre acoge a los estudiantes de grado *noveno* con la propuesta “En busca de los fundamentos de la agricultura orgánica”. Se plantean trabajos de investigación aplicada a eventos que pueden ayudar a incrementar los niveles de productividad agrícola. Con esta propuesta tienen la oportunidad de explorar el mundo de los fertilizantes orgánicos y de los biopreparados, empujados por la necesidad de generar productos más competitivos en el mercado.

Cuando veo a los estudiantes de *décimo* preparados para desarrollar las prácticas de alimentos y su motivación ante los talleres, ratifico que aquí existen condiciones para generar una interesante posibilidad de trabajo. Hace poco revisábamos lo relacionado con la elaboración de queso campesino y una niña de ese grado me preguntó si era posible elaborar un queso a base de yogur. Luego un grupo de estudiantes apareció con una muestra de un queso bastante curioso hecho a partir de yogur, simplemente interesante y delicioso.

La ansiedad de los jóvenes de *undécimo*, fue cambiando por una avalancha de expectativas, por posiciones más maduras acerca de su futuro inmediato. Todo a raíz de haberse abierto la posibilidad de dos puestos de trabajo en una finca en el municipio de Fusagasugá, con el ánimo de montar proyectos productivos en la misma. Situación difícil de manejar porque son cuatro los opcionados y dos los elegidos, pero esta circunstancia llevó a que los jóvenes se pusieran en la tarea de hacer uso de todo lo que han venido aprendiendo en el colegio para proponer actividades productivas cuando finalicen sus estudios. El manejo de especies menores y mayores, la capacitación en alimentación bovina, el desarrollo de prácticas avícolas de carácter investigativo, han abierto este tipo de posibilidades: presentar un joven en el grado undécimo capaz de liderar procesos productivos.

En la metodología utilizada en el área de Técnicas Agropecuarias lo importante es el contexto, el escenario donde se desarrollan las relaciones escolares; las investigaciones son de carácter etnográfico, por ello antes de iniciar cada una de ellas se parte de una necesidad real manifiesta por la comunidad.

Una propuesta en movimiento

La estructura curricular de la propuesta es abierta y flexible. A comienzos de cada año lectivo se proponen espacios para discutir las seis propuestas y si consideramos conveniente, realizamos modificaciones.

En cuanto a la evaluación, asunto espinoso para algunos maestros y que a decir verdad resulta bastante complejo, el proyecto me ha llevado a contemplar la importancia de la evaluación cualitativa, donde los conversatorios, las socializaciones y el trabajo de campo son los protagonistas; allí he evidenciado más objetividad por parte de los estudiantes.

Por otra parte, somos conscientes de lo importante que es sistematizar nuestra propuesta para poder evaluarla. De esta manera, contamos con documentos escritos y gráficos que nos dan cuenta de nuestras acciones, nuestros propósitos,

nuestras reflexiones, en fin, de los cambios que vamos haciendo.

Con el ánimo de dar a conocer a las familias y a la comunidad en general lo que hacen los estudiantes, se programan socializaciones dirigidas a ellos

La construcción de territorios académicos diferentes al aula de clase ha sido un elemento clave en nuestro proyecto.

El galpón, la compostera, el terreno de cultivo, el lubricario, la huerta o la misma finca familiar, han sido escenarios de aprendizajes vitales.



“En busca de nuestra EMPRESA” una EXPERIENCIA de vida

Martial Heriberto Rosado

Gran Maestro 2004

Martial Heriberto Rosado, uno de los dos Grandes Maestros 2004, nos presenta aquí la propuesta que le valió este importante reconocimiento, producto de un genuino y constante trabajo de indudable calidad pedagógica.

Un verdadero ejemplo de cómo la práctica docente puede trascender el contexto escolar y contribuir a la solución de problemas reales de nuestras comunidades colombianas.

Transcurría el primer semestre de 1999 y como docente sentía un vacío tal vez generado por la poca trascendencia que tenía mi labor en un pequeño colegio de un lugar muy apartado llamado Claraval y Chuscales del municipio de Junín en el departamento de Cundinamarca.

Aparentemente todo iba bien, pero había algo... al finalizar cada clase, sentía que los estudiantes no se habían apropiado de lo hecho en el aula, no había aquel brillo en los ojos, característico de nuestros jóvenes cuando les gusta algo y lo disfrutan. Una sensación de sin sentido me embargaba, las alarmas se dispararon y aquel letargo que dirigía mi labor, comenzó a darle paso a muchos interrogantes: ¿qué hacer? ¿cómo hacerlo? ¿cuándo? ¿por qué? ¿para qué? Quería hacer muchas cosas, cambiar el mundo, al menos el de quienes me rodeaban y debía empezar por algo. Lo más acertado era conocer la comunidad educativa donde me encontraba, así que de la mano de mis compañeros docentes preguntamos a los padres de familia y a los estudiantes su concepto sobre el énfasis de la institución.

El resultado evidenció opiniones muy claras; el colegio debía presentar una orientación más pertinente con la realidad de la comunidad, más a tono con el ambiente agropecuario que prevalece en Claraval y Chuscales. Fue así como apareció una asignatura llamada Técnicas Agropecuarias. Se estaba gestando un cambio en nuestro proyecto educativo que tocaría a estudiantes, padres de familia y docentes.

De una asignatura a un proyecto

En mi papel de docente de Técnicas Agropecuarias las preguntas iniciales se tornaron en poderosos argumentos. Había identificado la poca proximidad de los planes de estudio con la realidad de nuestro lugar y si



Martial en el galpón con estudiantes de undécimo y miembros de la comunidad.

bien se ganaba terreno con esta asignatura, dos asuntos me preocupaban. Observaba que los jóvenes presentaban marcadas dificultades para expresar sus opiniones y esto definitivamente no permitía visualizar con claridad los niveles de aprendizaje logrados. De otro lado, una institución marginada como la nuestra, necesitaba urgentemente generar recursos, no solo materiales, sino también conocimiento para dejar de ser una pobre institución y convertirnos en el centro de un proceso transformador, en donde se recobrarla la estima individual y comunitaria.

Ahora teníamos el instrumento, Técnicas Agropecuarias, y entonces surgieron nuevas inquietudes: ¿Qué metodología emplear para desarrollar en los estudiantes sus habilidades comunicativas? ¿Cómo garantizar un servicio educativo productivo, en donde la práctica docente contribuya a la solución de problemas reales de la escuela misma y de todos los que la rodean?

Era necesario darle cuerpo a estos interrogantes, concretarlos en un proyecto que diera cabida a procesos integradores y que facilitara la demostración fehaciente de que sí se puede. Así se estructuró y puso en marcha el proyecto que llamamos “En busca de nuestra empresa”, nombre puntual para el propósito conjunto, en virtud de las difíciles expectativas laborales de nuestros jóvenes egresados.

Borradores y debates para dar forma a un proyecto productivo

Recuerdo que en ese entonces cursaba una especialización en la Fundación Universitaria Los Libertadores. Había terminado la jornada de trabajo y me disponía a tomar el transporte de regreso. Para paliar el frío saqué de una carpeta varias hojas en blanco y empujado por muchas inquietudes relacionadas con los cómo de la propuesta, apareció un mapa conceptual. En él hacía referencia a los instrumentos físicos que permitirían materializar la herramienta didáctica básica: una granja integral.

Este primer documento fue fundamental para visualizar lo que se pretendía con “En busca de nuestra empresa”. De allí en adelante fueron muchos los momentos de intercambiar ideas, argumentar, escuchar a unos y a otros. No obstante, aún faltaba algo. Capacitar a los estudiantes y padres de familia en el desarrollo de labores técnicas agropecuarias resultaba muy importante, pero no garantizaba una alternativa real que ayudara a solucionar el problema de ocupación laboral de nuestros jóvenes.

Fue allí cuando apareció la idea de trabajar a favor de la creación de microempresas. La propuesta en esencia debía ayudar a que nuestros muchachos cimentaran su formación y labor en ellas y que les ofrecieran posibilidades de permanecer en la región generando alternativas de trabajo. Tenía claro, eso sí, que nuestro proyecto no sería una más de las llamadas estrategias de formación para el trabajo, lo que algunos han estigmatizado como formación de obreros.

El lenguaje, las matemáticas y los sistemas robustecieron el proyecto

Nunca nos imaginamos los alcances del proyecto en el fortalecimiento del área de Técnicas Agropecuarias. Corría 2002 y con el paso del tiempo y su puesta en marcha se fue viendo la necesidad de involucrar otras asignaturas.

Era urgente ofrecer a los estudiantes elementos para la producción de textos y ¿por qué no, apoyarnos en herramientas tecnológicas como los sistemas y de paso introducir al estudiante en el manejo de los lenguajes informáticos? Y si elaboraban textos, resultaba imperativo que tuviesen en cuenta elementos de la asignatura de Español.



Estudiantes de octavo grado con algunos de los productos artesanales.



Martial con miembros de la comunidad y estudiantes de noveno, décimo y undécimo.

Las matemáticas también aparecieron como protagonistas del proceso, imposible hablar de comercio, de definición de costos y precios sin hacer uso de elementos matemáticos; ellas aparecen siempre en las actividades del campo al referirnos a pesos, proporciones, áreas, volúmenes, perímetros y cuando se establecen herramientas de investigación.

Un aula de clase nueva

Para que las intenciones puedan transformarse en hechos, en el crecimiento y fortalecimiento de propuestas como “En busca de nuestra empresa” es muy importante contar con espacios tanto académicos como físicos.

En efecto, para nosotros ha sido necesaria la adecuación de lugares que se han convertido en territorios académicos; me estoy refiriendo a espacios diferentes al aula tradicional de clase como el galpón, la compostera, el terreno de cultivo, el lumbricario, la huerta o la misma finca familiar.

Seis grados, seis microproyectos

Al referirme a la estructura del proyecto puedo comentarles que en la actualidad es producto de la articulación de seis microproyectos, uno en cada grado (sexto a undécimo). Todos ellos, en su conjunto, pretenden dar las herramientas necesarias a los jóvenes para que constituyan empresas o cuando menos definan una actividad agropecuaria productiva que, manejada con fines comerciales, les garantice mejores condiciones de vida.

Como recurso didáctico se ha planteado la Granja Integral Autosuficiente, cuya construcción total no está concluida. Las diferentes unidades productivas han permitido el desarrollo de experiencias relacionadas con la elaboración de fertilizantes orgánicos, cultivo de hortalizas, manejo de aves de engorde, cultivos demostrativos alternativos, manejo de bovinos, así como conservación, manipulación y transformación de alimentos.

Veamos ahora cómo abordamos estos microproyectos en cada grado. A sexto llegan los estudiantes y los invitamos a reconocer elementos propios de una granja integral autosuficiente, insistiendo en la importancia de manejar racionalmente los recursos naturales. De igual forma, desarrollamos prácticas en donde ellos elaboran productos, aquí lo esencial es que reconozcan la importancia de los recursos que tienen a su alcance.

donde la creatividad de los muchachos ha sido la constante. Estas socializaciones son también una manera de evaluar e ir sistematizando lo que hacemos.

Otros frutos del proyecto

Un logro bien interesante de nuestro proyecto ha sido los elementos microempresariales desarrollados por los estudiantes, la creación de imágenes comerciales representadas en logotipos, eslóganes y nombres de posibles empresas. La materialización de lo anterior está representada en el grupo asociativo “Vida orgánica”, compuesto por estudiantes de diferentes grados que se atrevieron a formalizar su labor y desde hace casi dos años elaboran y comercializan fertilizantes orgánicos que surten a los campesinos del sector.

Es muy satisfactorio observar los documentos elaborados por los jóvenes; cuando reviso cartillas, plegables, textos y etiquetas producto de la labor desarrollada dentro de los microproyectos, cierta tranquilidad me embarga porque estamos dando respuesta a uno de los interrogantes que se planteaban al iniciar el proceso. Hemos entrado en el campo de la producción de documentos de video, creemos que la variedad de recursos de capacitación garantizará el éxito de la misma.

Un nuevo comienzo

El 7 de octubre en la ceremonia del Premio Compartir al Maestro 2004, cuando me encontraba sentado junto a mis colegas nominados, recordé las adversidades que había tenido que sortear en compañía de todos aquellos



Martial y estudiantes de séptimo grado del microproyecto Hortilife.

que han luchado por el proyecto, y de mi esposa quien ha sido fundamental en la estructuración de la propuesta. En un momento me embargó una gran tristeza por el hecho de saber que en ocasiones la necesidad y el miedo a explorar nuevos campos habían sido obstáculos en el camino, que ya hace casi tres años se empezó a construir. En efecto, en muchas ocasiones fui ignorado por otros docentes, no conté con el apoyo de las autoridades municipales educativas, fui visto por algunos padres de familia como un

profesor que intentaba lesionar y no como un docente que ayudaba a construir nuevas posibilidades.

Sin embargo, también pensé en los logros de “En busca de nuestra empresa”; entonces, algunas lágrimas rodaron, fueron lágrimas de orgullo, pues había sido lo suficientemente fuerte, había soportado los embates y había persistido con aquella idea, nacida una tarde de intenso frío y, lo más importante, quedaba demostrado que había virtud en la propuesta.

He entendido que este apenas es el principio, muchos retos nos esperan. El apoyo que ahora hemos recibido es una invitación a visionar otros campos antes muy lejanos. Se hablaba de la conversión de una institución educativa académica en un centro experimental agropecuario productivo cuando se inició el proceso; ahora estamos pensando en posibilitar una formación técnica agropecuaria con gestión empresarial luego del ciclo académico.

El tiempo nos dirá si esto es posible en aquel rincón del país, así como se nos respondió un 7 de octubre, cuando la duda asaltaba y rondaba la pregunta ¿será necesario tanto esfuerzo y sacrificio para que una idea bondadosa permanezca? ✱



Un homenaje a los maestros
de Colombia

Participe en esta séptima versión del Premio.

Inscripciones hasta
el 15 de marzo de 2005

Premios hasta por 100 millones de pesos

Línea nacional 018000919640
Bogotá: Calle 67 #11-61 Tel. 3125051
Medellín: Tel: 2842220 Cali: Tel. 5569869
educacion@fundacioncompartir.org
www.fundacioncompartir.org

Una cuestión de política, pedagogía y praxis

Formar estudiantes con capacidad argumentativa y sentido crítico es el principal derrotero de Diego Fernando Barragán, uno de los Grandes Maestros 2004. En este artículo nos señala cómo el seminario investigativo alemán ha sido su herramienta por excelencia para lograrlo, una estrategia manejada de manera pulcra y rigurosa sustentada en planeamientos filosóficos y pedagógicos de gran solidez que nos señala cómo sí es posible ofrecer en la Educación Media espacios para la reflexión y el debate documentado.

Diego Fernando Barragán
Gran Maestro 2004

En esencia soy formador. Como tal, mi interés es ofrecer a mis estudiantes la mayor cantidad posible de herramientas que les permitan construirse en personas capaces de cuestionar y dar soluciones a las problemáticas de la realidad que les rodea. En efecto, el mundo de hoy plantea a los educadores el reto de formar seres reflexivos, capaces de asumir una posición crítica frente a los desafíos políticos, tecnológicos, éticos y, en general, socioculturales del siglo XXI.

Como profesor de filosofía estoy convencido de que el lugar por excelencia para familiarizar a los estudiantes con el ejercicio filosófico y la crítica social es la Educación Media, puesto que en la

universidad, a no ser que el joven o la joven se incline por una profesión de corte específicamente filosófica-humanística, son escasos los espacios donde podrá encontrarse con dicha práctica. Es el bachillerato, entonces, donde de manera preferencial se puede orientar la estructuración del pensamiento de las nuevas generaciones en el análisis crítico de la realidad, a la vez que encauzarlas en un compromiso social con su país y con el mundo.

En mi formación como licenciado en filosofía de la Universidad de San Buenaventura tuve la oportunidad de conocer una herramienta pedagógica que aporta al desarrollo de estructuras de pensamiento desde la argumentación oral y escrita, con base en el análisis de problemas concretos de investigación. Me estoy refiriendo al seminario investigativo alemán, didáctica que llevo explorando hace algunos años y cuya puesta en marcha en el Colegio Nuevo Gimnasio de la ciudad de Bogotá me permitió ser reconocido como Gran Maestro Compartir 2004.



Diego Fernando Barragán al momento de recibir su galardón de manos del Presidente de la República.

En este escrito me propongo dar cuenta de manera sucinta de la propuesta que me hizo merecedor de dicho galardón en donde, junto con otros docentes, invitamos a las alumnas de 10 y 11 a abordar

problemas investigativos de corte político y económico utilizando como didáctica central el seminario investigativo alemán.

El origen de la propuesta

¿Cómo optimizar la reflexión filosófica en las estudiantes del Colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, con miras a un análisis sistemático de la realidad colombiana, para motivar e impulsar cambios socioculturales del país? ¿Qué metodologías y estrategias pedagógicas pueden optimizar, desde la filosofía, dicho análisis? ¿Cómo evaluar el proceso académico de las alumnas? De producirse una propuesta, ¿cómo medir el impacto? Estas fueron algunas de las preguntas que rondaban en mi cabeza en el año 2001 y que finalmente me aventuré a compartir con Margarita Ochoa de Castro, la coordinadora académica, junto con mi propuesta de hacer dichos seminarios.



Mi convicción frente a las bondades de esta didáctica era férrea. Enmarcada en la hermenéutica, horizonte que orienta mi propia vida y mi labor docente, sabía que con ella podría desarrollar procesos integrales de formación como la argumentación oral y escrita, la lectura, la escritura, la investigación, la tolerancia académica y la crítica de las coyunturas sociales, en tanto la hermenéutica filosófica nos permite interpretar y comprender textos, asumiendo una posición crítica frente a los mismos. Estrechamente relacionado con lo anterior, veía que el seminario investigativo alemán empataba a la perfección con el paradigma del aprendizaje significativo, opción pedagógica de nuestra institución, puesto que lo principal del seminario no es la temática en sí, ni el autor que se estudie; su fundamento reside en problemas de investigación que resultan significativos para los participantes.

Contaba entonces con un camino para empezar a explorar mis preguntas: el seminario investigativo alemán. El primer paso era definir las temáticas específicas que se desarrollarían. Por ser filósofo y profesor de esta cátedra, insistía en que los seminarios se realizaran, de forma exclusiva, en esta área, pero Margarita me hizo ver que si efectivamente mi horizonte de sentido era mejorar mi ejercicio docente y entregar a la sociedad colombiana niñas que asumieran una posición crítica frente a la sociedad, debía pensar de manera interdisciplinaria. Fue así como surgió la idea de trabajar el seminario en la cátedra de Ciencia Política y Económica y poder de esta manera abordar algunos de los problemas coyunturales de nuestro siglo. La idea no podía ser mejor, reforzaríamos la formación humanística de nuestras estudiantes, lo que a la postre le interesa a nuestra institución.

La propuesta empezó así a tomar forma. Los seminarios se desarrollarían semestralmente durante dos años en torno a cuatro núcleos: 1) *Generalidades de la teoría política*, donde se abordarían los elementos más relevantes de esta área del conocimiento, con miras a fortalecer la identidad política de las participantes en los

seminarios; 2) *Violencia y sociedad* que nos permitiría explorar las situaciones coyunturales que a escala nacional y mundial dan origen a conflictos y son generadores de violencia humana; 3) *Multiculturalismo* donde se realizaría una aproximación a los problemas de las relaciones culturales en la era de la inmediatez informativa; y 4) *Instituciones políticas y democracia*, núcleo este que nos llevaría a ahondar en el concepto de democracia y su relación con las diferentes instituciones políticas. Cabe anotar que para la formulación de estos núcleos generales se tuvieron en cuenta los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional para ciencias sociales.

Por otra parte, se propuso armar los seminarios de máximo 15 alumnas, con estudiantes de los grados 10 y 11. Puesto que se encuentran en un estadio evolutivo similar, consideré que esta estrategia podría ser interesante en tanto las de undécimo harían rápidamente a las de décimo y muy pronto en el proceso las de uno y otro grado estarían en el mismo nivel, lo que en efecto ocurrió. Además, acudiría a la figura de monitora –ya existente en otras áreas académicas del colegio– con la cual se reconocería a las estudiantes más aventajadas.

Teniendo en cuenta el número de participantes por seminario y la cantidad de alumnas matriculadas en décimo y undécimo, tendríamos que conformar como mínimo cinco grupos. Antes que un problema, vi en ello la oportunidad de ofrecer a las estudiantes un abanico de temas, todos alrededor del mismo núcleo, entre los cuales podrían seleccionar aquel que más les llamara la atención. La dificultad era la consecución de los profesores que dictarían los seminarios, pues no disponía del tiempo suficiente dentro de mi horario de clases.

Empero, no todo podría resolverse de una vez. Con el firme respaldo de la rectora Luz Stella Uricoechea, inicié en el año 2002 los seminarios junto con otra docente recién llegada al colegio a quien logré convencer. Los grupos eran enormes, de 30 niñas, pero no importaba, la propuesta había que echarla a andar.



Ese año yo estaba terminando una especialización en pedagogía y docencia en la Universidad de San Buenaventura y para una de las materias debía realizar un diseño curricular. Como era de esperarse, decidí hacerlo sobre el seminario investigativo alemán en el Colegio Nuevo Gimnasio de tal suerte que me dediqué a investigar más sobre la fundamentación filosófica y pedagógica de mi propuesta.

Respaldado por un año de aprendizajes y de mis estudios universitarios, decidí que el año 2002 empezaría con todo. Invité entonces a unos antiguos alumnos de la Universidad de San Buenaventura y a un amigo de la Universidad Javeriana a unirse al proyecto, sin recibir ninguna remuneración por ello. Ya éramos siete docentes, cada uno tendría a su cargo un grupo con una dedicación de dos horas semanales y nuestras estudiantes tendrían a propósito del eje temático multiculturalismo, ¡siete temas distintos para elegir!

Hoy, tres años después, puedo contar con orgullo que el seminario investigativo alemán es una realidad en nuestra institución. Semestre a semestre hemos propuesto a las estudiantes variedad de temas de investigación habiendo cubierto ya los cuatro ejes temáticos y como equipo docente nos hemos seguido formando en esta práctica académica que involucra producción investigativa del maestro y un trabajo reflexivo permanente sobre nuestro quehacer docente.

De mi parte, he seguido dinamizando la propuesta, nutriéndola, diseñando estrategias de evaluación con sus respectivos formatos y madurándola teóricamente.

Y ... en el día a día ¿cómo funciona el seminario investigativo alemán?

Como ya lo he dicho, el seminario busca ante todo desarrollar las competencias y desempeños en investigación de las participantes, por medio de la argumentación escrita y oral. ¿Cómo lo hacemos? Al inicio del semestre cada docente (director del seminario) define, conforme a sus preferencias y fortalezas, un problema de investigación a propósito del eje temático correspondiente a ese semestre. Dichos problemas son ubicados en un lugar visible para las estudiantes y ellas, de acuerdo con sus intereses, se inscriben.



“Tengo la satisfacción de haber entregado a la sociedad personas con sentido crítico”. Diego Fernando Barragán.



Mediante sus preguntas el director del seminario encauza los argumentos de las participantes.

Algunos de los problemas investigativos que han guiado mis seminarios son: ¿Cuáles son los rasgos distintivos del conflicto armado colombiano en términos políticos? ¿Cuáles son los principales elementos que caracterizan las tribus urbanas, en cuanto a las relaciones multiculturales se refiere? ¿Existe una relación entre la violencia colombiana y los medios audiovisuales? Como puede observarse, estas preguntas tienen un corte hermenéutico ya que apuntan a la lectura de situaciones concretas de nuestra sociedad y de ellas se pueden realizar interpretaciones y comprensiones con base en textos de autores especializados, quienes han dedicado gran parte de su vida a la investigación.

La selección de los textos realizada por el director del seminario es crucial; ello marcará el curso del seminario desde el punto de vista de las temáticas que se van a desarrollar en el proceso investigativo y el nivel de profundidad que se va logrando. Siempre preferimos acudir a las fuentes directas y leer los textos de estudiosos con amplia trayectoria en los temas.

En la primera sesión, el director expone la pregunta que guiará el proceso investigativo y los temas por desarrollar. Así mismo, presenta las lecturas que se realizarán y las responsabilidades a que haya lugar durante el seminario. Luego, las participantes seleccionan un tema que deberá ser preparado y presentado ante sus compañeras mediante un texto escrito que llamamos relatoría.

En las sesiones siguientes cada participante presenta su texto escrito, el cual versa sobre las lecturas especializadas asignadas desde el inicio del seminario. El escrito debe entregarse al director del seminario y a las demás participantes, por lo menos con dos días de anterioridad. La relatoría es un escrito tipo ensayo, donde deben utilizarse citas directas, notas aclaratorias a pie de página y ajustadas a las normas Icontec para la presentación de trabajos escritos; además, su lectura no debe sobrepasar los diez minutos. Tal escrito debe manejar una hipótesis clara y presentar argumentos suficientes que la prueben. En mi caso, realizo la primera relatoría, ya que si estoy enseñando a argumentar debo ser el primero en asumir y presentar el modo de hacerlo.

Como ya lo he dicho, la orientación que doy a los seminarios es hermenéutica. En consecuencia, asumo que un texto es todo aquello susceptible de interpretación y comprensión y el ejercicio lo oriento desde tres momentos: el análisis del texto (¿qué dice el autor?), la interpretación (¿qué entiendo?) y la comprensión donde se contrastan las distintas interpretaciones (¿qué dice realmente el texto?).

La intervención de quien dirige el seminario es muy importante, pues es él o ella quien orienta la discusión. Mediante sus preguntas invita a las participantes a centrarse en el texto o en la situación de análisis encauzando los argumentos que se exponen, considerándolas siempre como interlocutoras válidas. Los docentes no somos poseedores exclusivos del conocimiento, nuestro papel es llevar a las participantes a desarrollar posiciones críticas y argumentadas frente a los textos y problemas trabajados.

Es curioso ver cómo las estudiantes, al inicio del seminario, asumen posiciones bastantes personales y tienden a convertir las discusiones en algo personal, pero poco a poco van madurando hasta el punto de reconocer en la otra persona una interlocutora que merece respeto.

Preguntas y respuestas, van y vienen, se crece en la argumentación oral, se critica, se coloca en tela de juicio y sobre todo se aprende a tolerar la argumentación del otro y a validar aquellos planteamientos sólidos. En efecto, el seminario no es un tribunal en donde se buscan los errores de las contrincantes, se emplea en su sentido más original, es decir como una herramienta metodológica para la reflexión que permite a las estudiantes crecer racionalmente en un espacio de discusión entre iguales.

De la sesión queda un protocolo, donde se anotan las problemáticas trabajadas en ella y los principales puntos de discusión; este documento lo realiza una estudiante, diferente a la que hizo la ponencia. Cada sesión inicia con la lectura del protocolo del encuentro anterior y la dinámica vuelve a repetirse, avanzando en la exploración de la pregunta de investigación y logrando cada vez niveles de complejidad más altos. A lo largo del semestre, cada participante debe realizar todas las lecturas acordadas, al menos una relatoría y un protocolo.

Al finalizar los seminarios, las estudiantes entregan un trabajo final que posee las mismas características de la relatoría, en donde se pone en evidencia la madurez adquirida respecto al problema de investigación.

Si bien la evaluación del seminario en la práctica universitaria se hace solamente hasta el final del curso con base en la evolución de los participantes (relatorías, protocolos, participación, trabajo final), el colegio me planteó la necesidad de diseñar una estrategia evaluativa que nos permitiera ir viendo los avances de las estudiantes a medida que transcurría el semestre. Ajustado a la metodología de la institución, establecí 16 metas y formulé cuatro indicadores de logro para cada una. Por otra parte, por sugerencia de la Directora, se diseñaron estrategias de nivelación y recuperación del seminario que buscan fortalecer procesos de lectura y escritura, más que las

“Prefiero acudir a las fuentes directas y leer los textos de estudiosos con amplia trayectoria en los temas”.

temáticas mismas. En esta misma línea, se han desarrollado también talleres de preparación para las alumnas de noveno, en los cuales se brindan elementos para asumir al año siguiente el seminario.

El seminario: resultados concretos

Puedo decir con orgullo que después de tres años de haberse implementado la propuesta, nuestras estudiantes han asimilado un método de análisis sistemático de la realidad, apoyándose en referentes teóricos serios; se ha pasado de la opinión frente a un problema a elaborar argumentación crítica.

En efecto, el seguimiento que hemos hecho de su desempeño en la universidad nos ha señalado que las estudiantes del Nuevo Gimnasio de Bogotá se destacan por su capacidad de argumentación oral y escrita. Es decir, hemos visto que en la enseñanza media sí se puede formar críticamente.

Por otro lado, esta propuesta aporta a la formación de competencias ciudadanas, finalmente la ciudadanía se reduce a una cuestión política, al facilitar, entre una de sus tantas posibilidades, construir tolerancia, pensarse como miembro de una sociedad, proponer acciones concretas de cambios sociales, participar activamente en las decisiones de la sociedad, analizar el pasado, el presente y el futuro de los problemas socioculturales. Sí, estamos formando personas críticas frente a las realidades concretas de Colombia y el mundo. Todo esto, desde luego, a partir de una práctica investigativa.

Como docente, el seminario me ha permitido investigar, crear y perfeccionar un proyecto escrito que fundamenta tal ejercicio desde lo filosófico, lo epistemológico, lo didáctico y lo sociocultural. A su vez, he tenido la oportunidad de proporcionar a mis colegas herramientas de formación en torno a esta metodología y dinamizar así los procesos de las ciencias sociales. Para mí es muy grato poder impactar a otros maestros e instituciones que poseen, como yo, la pasión por la academia y la investigación, a tal punto de pretender implementar el seminario en otros espacios fuera del Colegio Nuevo Gimnasio.

Pero sin lugar a dudas, lo más satisfactorio de todo ha sido ratificar el sentido de mi quehacer docente: entregar a la sociedad personas con sentido crítico que busquen la transformación social.

Al momento de escribir este texto veo cómo el haber estudiado diferentes problemáticas del mundo y de Colombia, por medio del seminario investigativo alemán, me ha permitido aportar al objetivo de la escuela. ¿Son mis estudiantes ahora mejores seres humanos? Sí, de eso estoy seguro, pues veo que esta propuesta les ha permitido asumir su propia vida con mayor sentido crítico frente a los problemas del país y a su propia formación académica. He dejado en ellas una semilla, una motivación, un gusto, las acciones concretas serán su responsabilidad.*



En el seminario, docentes y estudiantes son pares académicos.



De manera individual o por parejas los estudiantes presentaron propuestas para el Congreso.

De la utopía a la realidad

Muy pronto la actividad escolar nos envolvió y lo que anticipamos ese primer día de clases se hizo patente. Nuestra desmotivación era notoria y un secreto a voces finalmente se reveló cuando nos reunimos a preparar una de las tantas actividades cuyo sentido no alcanzábamos a captar: construir una cartelera alusiva al Día de la Mujer.

–Estamos para cosas más importantes, deberíamos hacer algo. No solo sabemos obedecer, sino que tenemos la capacidad de crear– dijo uno de nosotros.

Ambos contábamos con antecedentes que nos daban bases para buscar una alternativa: una tesis de grado sobre desarrollo de valores democráticos en el aula de matemáticas y una experiencia con un día dedicado a las matemáticas en la institución. Así diseñamos el primer borrador de lo que se convertiría en nuestro proyecto, ese proyecto que nos permitiría darle sentido a nuestro quehacer docente. Fue entonces cuando empezamos a plasmar en un papel la idea de realizar una semana matemática, sí, un congreso estudiantil de matemáticas. A continuación daremos cuenta de la estructura de nuestra propuesta y posteriormente cómo fue su desarrollo, incluyendo el debate que de ella se hizo en distintas instancias. Para finalizar, haremos un balance de esta experiencia.

La estructura de la propuesta

Nuestra propuesta consistía en un conjunto de estrategias pedagógicas que serían preparadas y desarrolladas por los mismos estudiantes, con la asesoría de los respectivos docentes. Los niños y jóvenes desde grado quinto hasta undécimo serían invitados a candidatizarse como ponentes en una convocatoria general y el evento se llevaría a cabo durante cuatro días. Con ello esperábamos motivar a los estudiantes hacia el estudio de esta área a partir de una experiencia que los llevara a revisar críticamente su proceso de formación matemática e indagar, proponer, diseñar y llevar a cabo una metodología de enseñanza para sus compañeros.



Grandes y chicos compartieron sus conocimientos.

Teniendo en consideración las competencias evaluadas en las pruebas externas, propusimos tres modalidades de taller. La primera, el *seminario-taller* aportaría principalmente al desarrollo de la competencia interpretativa puesto que en él el tallerista expondría una situación relacionada con las matemáticas y orientaría una actividad de refuerzo para complementar el proceso de comprensión de los participantes. La segunda, el *debate*, pretendería primordialmente desarrollar la competencia argumentativa; en este caso el tallerista cumpliría el rol de moderador y sus compañeros justificarían sus ideas en torno a un contexto específico y coherente con el área. Finalmente, en la modalidad *resolución de problemas*, se presentaría una situación problema y los participantes propondrían una estrategia de solución acorde con la situación y los principios matemáticos. De esta manera aspirábamos fundamentalmente a fortalecer el desarrollo de la competencia propositiva.

Para facilitar el desarrollo de las actividades, y atendiendo a cada grupo de estudiantes según edades y grados de conocimiento, establecimos cuatro niveles de participación: nivel 1, de primero a tercero; nivel 2, de cuarto a quinto; nivel 3, de sexto a octavo y nivel 4, de noveno a undécimo.

Para empezar, quienes desearan ser ponentes presentarían por escrito su propuesta, especificando la modalidad, el nivel, los materiales requeridos y la bibliografía de apoyo.

Las propuestas podrían presentarse individualmente o en parejas. Luego el trabajo sería sustentado y evaluado por los profesores de matemáticas, quienes seleccionarían las mejores propuestas teniendo como criterios de selección: calidad del trabajo escrito, tema, modalidad y dominio de grupo.

También consideramos la posibilidad de premiar el esfuerzo de quienes serían seleccionados. Además de la oportunidad de presentar su taller, tendrían como incentivos: recuperación de logros pendientes en el área (si los tenían), valoración de excelente en la asignatura, certificación de ponente y, para aquel que fuera elegido como el mejor tallerista a través de una encuesta que se haría entre los estudiantes, un bono de \$50.000 en útiles escolares.

Con respecto a la participación de los demás profesores, consideramos que también ellos evaluarían el trabajo de los ponentes, para lo cual les entregaríamos un formato.

Esto era lo que teníamos en mente, estábamos listos para dar a conocer nuestra propuesta y esperar su aprobación.

A nuestra propuesta le dieron mucho palo

“Partimos de un hecho: a los chicos no les gustan las matemáticas... si nosotros les metemos cuatro días de matemáticas, los efectos van a ser contraproducentes y en vez de ganar, vamos a perder”. Así se expresó una compañera cuando presentamos la propuesta ante el Consejo Directivo. El

escepticismo fue evidente desde el momento en que las directivas se enteraron de la idea y frases como la anterior enmarcaron el pensamiento de algunas de las personas encargadas de su aprobación.

En efecto, no fue nada fácil vender el proyecto, pero teníamos la más grande motivación para cualquier docente, la aceptación de los estudiantes, pues ellos ya lo conocían y les había gustado. Inspirados por su apoyo, lo defendimos en todas las instancias, desde el Consejo de Profesores, pasando por el Consejo Académico y por último ante el Consejo Directivo -máxima instancia institucional-, en donde finalmente fue aprobado. Empero, la semana matemática, inicialmente propuesta para cuatro días en una semana de lunes festivo, quedó solo de tres e incluía un sábado para evitar la pérdida de clases. Ese sábado sería el principal indicador del verdadero entusiasmo de los estudiantes. Estas condiciones no afectaron la denominación del evento, que siguió llamándose Semana Matemática.

El inicio del camino

Así comenzamos el trabajo con los muchachos. Las primeras propuestas que recibimos carecían de objetivos claros, se limitaban a presentar un tema y dejaban de lado cómo lo abordarían, qué actividades ejecutarían, la modalidad, el rol de los ponentes y el nivel de participación. Este hecho nos condujo a planear actividades específicas para apoyarlos en su labor.

La primera de ellas la denominamos “Contextualicémonos para escoger el tema”. Con ella pretendimos orientar la escogencia de los temas según el nivel, así como tomar conciencia de sus implicaciones en términos del manejo del lenguaje y la metodología que se iba a utilizar.

“¿Cuál es la clase de matemáticas que queremos?” fue la segunda actividad donde indagamos con los estudiantes acerca del ideal de clase, lo que sirvió como referencia para diseñar sus propuestas y a nosotros nos permitió conocer cómo eran vivenciadas nuestras didácticas.

Ya para ese entonces los candidatos a ponentes tenían elegido el tema, fijados los objetivos y definida la metodología, buscando que fuese divertida para los participantes. Ahora era importante explicar ante los compañeros la propuesta para ver si efectivamente resultaba atractiva, exponerla en un espacio democrático donde se pudiera debatir, argumentar y alimentar. “Socialicemos nuestras ideas” fue entonces una tercera actividad que se constituyó en el espacio para compartir los proyectos e intercambiar comentarios.



Los ponentes del Congreso se dedicaron a promover sus talleres.



Los estudiantes asumieron su responsabilidad y el ambiente fue ameno.

La evaluación, selección y publicación de los mejores talleres

El esfuerzo no fue en vano. Recibimos 450 propuestas de talleres que debían ser expuestas y sustentadas ante los profesores de matemáticas. Con el propósito de ser rigurosos en la evaluación, diseñamos un formato en el cual se asignaba un puntaje de uno a cinco a cada uno de los criterios establecidos. Los talleres seleccionados debían ser los de mayor puntaje, aunque para la selección final había que considerar variedad en temas, modalidad y nivel, lo cual hizo compleja la tarea.

La ansiedad de los estudiantes por conocer los resultados era alta: ya habían transcurrido dos semanas luego de la sustentación y en el colegio no se conocía la lista de ganadores. ¡Pero el momento llegó! Comenzada la tercera semana después de haberse expuesto las propuestas ante el jurado, se publicó la lista de talleres seleccionados. No habíamos terminado de pegar los carteles, cuando ya estaban los pasillos repletos de estudiantes ansiosos por ver su nombre en ellas. La emoción se hizo notoria, tanto en los que saltaron de dicha por ser ganadores, cómo en los que buscaron varias veces y no encontraron sus nombres. Tendríamos que conquistarlos de nuevo con el fin de que no perdieran las ganas de participar en el evento.

En la recta final

Una vez definidos los talleres, los ponentes se dedicaron a promover sus actividades y al mismo tiempo a perfeccionar sus propuestas. Para lo primero, pasaron por cada uno de los salones que conformaban el nivel al cual estaba dirigido el taller y exponían su propuesta, haciendo gala de una verdadera capacidad de seducción pedagógica. Decidir a qué inscribirse no era tarea fácil.

Para lo segundo, la preparación de los talleres, realizamos dos sesiones con los ponentes, donde los orientamos en aspectos tales como manejo de la voz, control de los tiempos y ambiente del aula. Además, les entregamos el material de trabajo que cada quien requería, así como las listas de inscritos y las escarapelas de identificación, una vez logramos cuadrar la programación de los tres días.

Entonces colocamos en los salones la programación de los talleres y las listas de inscritos a cada uno, y ubicamos un punto de información.

¿Tres días seguidos de matemáticas? ¡Quién lo creyera!

Ferley Ortiz M. • Sandra Segura M. • Institución Educativa Compartir Bochica

Comienza un nuevo año, es enero de 2004 en la Institución Educativa Compartir Bochica. Como en tantos otros colegios, somos recibidos con una calurosa bienvenida y el desbordado entusiasmo de las directivas quienes nos exponen sus expectativas. Un listado interminable de actividades nos apabulla, todo es para ya.

También nosotros traemos un espíritu nuevo y vemos con preocupación que algunas de nuestras inquietudes no tienen cabida dentro de lo programado. ¿Será que los estudiantes experimentan lo mismo cuando les exponemos nuestros programas? En particular, deseáramos contar con un espacio para reflexionar sobre las dificultades que tienen los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas y buscar alternativas. Su desmotivación por el área ha sido una constante y los resultados generales en las pruebas externas Saber, Icfes y Fénix no han sido los mejores.

En escenarios como los foros educativos distritales y los encuentros realizados por la Asociación Colombiana de Matemática Educativa se ha señalado la necesidad de hacer de las clases de matemáticas espacios más dinámicos que propendan por el desarrollo de competencias y que permitan al estudiante construir y descubrir la utilidad de esta disciplina. Pero, ¿cómo hacerlo? ¿A qué horas? ¿Cómo lograr en nuestros estudiantes la fascinación por vivir las matemáticas?

Así, casi sin darnos cuenta, empezó a gestarse nuestro sueño de construir un espacio en donde el estudiante no se sintiera saturado ni presionado, y más bien, disfrutara del acto de aprender. Un espacio en donde sus decisiones tuvieran cabida, una experiencia de aprendizaje construida conjuntamente, en donde se vivenciara una verdadera democracia. Una utopía ¿verdad? Tendrían que transcurrir algunas semanas antes de que ese malestar y esa utopía fueran compartidas entre nosotros dos y nuestra compañera Marlén.



*Dos docentes de matemáticas
comparten con los lectores
una experiencia pedagógica
novedosa y creativa
que por su originalidad y
sistematicidad la convirtieron
en el proyecto número uno del área
de matemáticas en
todas las Instituciones
Educativas Compartir.*

*Se trata de un congreso de
matemáticas en el cual
se involucraron los estudiantes
de todos los grados escolares.*

*Puesto que el Premio
Compartir al Maestro
reglamenta que los profesores
pertenecientes a los colegios
de la Fundación Compartir
no pueden participar
en la convocatoria,
sea esta la oportunidad
para rendirles
un homenaje.*

No obstante, algo muy importante nos faltaba. El trabajo que desarrollarían nuestros colegas era vital, así que nos reunimos con ellos, repasamos al detalle el sentido y la logística del evento y hablamos de su participación. Precisamos que en esta oportunidad los profesores debíamos hacernos a un lado y permitir a los estudiantes ser los protagonistas. Nuestro papel sería el de brindar apoyo en caso de que se requiriera, llevar un registro de asistencia y diligenciar un formato de evaluación.

Ahora sí ya estábamos listos y muy nerviosos. ¡El anhelado día había llegado!

Al fin llegaron los tres días

Jueves 27 de mayo 10:00 a.m. Llovía a cántaros. Solamente había una actividad para el acto de apertura y con el correr de lo demás no tuvimos tiempo de mirarla, lo único que sabíamos era que iba a ser una obra de teatro en la cual actuarían estudiantes de grado octavo.

El frente del colegio lucía desde el día anterior un letrero que ahora se estaba mojando. “¿Cuándo parará de llover? ¿Dónde están los de la obra?, ¿Quiénes van a leer el programa? Mejor no nos pongamos paranoicos”.

Y dieron las 12:30 p.m. El acto de apertura de la Semana Matemática comenzó con un desfile de 196 estudiantes quienes orgullosos portaban las escarapelas que los identificaban como ponentes ¡Todo va bien! Pero el sonido empezó a perderse y junto con ello el interés de algunos estudiantes; para completar, la obra de teatro no fue la mejor. En la mente de alguno de nosotros rondaba la idea de renunciar. Cruzamos miradas y también los dedos para que no se hiciera efectiva aquella frase: “lo que mal empieza...”.

Y sirvió, porque terminada la apertura los estudiantes se dispusieron con expectativa a recibir sus primeros talleres. La puntualidad fue extraordinaria, en 10 minutos no había un alma por fuera de los salones.

La finalización del primer taller llevó a los primeros comentarios. La mayoría positivos. Ya los estudiantes tomaban una posición, comparaban con sus compañeros y preguntaban: ¿Qué tal estuvo su taller? Se respiraba entusiasmo y satisfacción. No se percibieron brotes de indisciplina, desorden o improvisación. ¿Se mantendrían estas condiciones durante todo el evento? La respuesta es sí. Los estudiantes asumieron su responsabilidad y el ambiente fue ameno. Todos sabían qué tenían que hacer, cómo y en qué momento. Fue maravilloso, todo funcionó a la perfección.

De este modo transcurrieron el jueves y el viernes. Aunque teníamos confianza en que la mayoría asistiría a los talleres el sábado, esa sería la prueba de fuego. Llegó el día final y estaban todos tan motivados, que muy pocos se ausentaron, así que el día transcurrió con el mismo dinamismo de los anteriores. El entusiasmo había sido sincero.

Con la tranquilidad a flor de piel y la satisfacción del deber cumplido, clausuramos el evento entregando los certificados y las insignias a los

participantes destacados y profesores que, siendo de otras disciplinas, mostraron su dedicación.

Al parecer todo había salido bien, pero esta podía ser una impresión subjetiva, era importante conocer lo que vivieron nuestros colegas y lo que percibieron los estudiantes, el rector y el coordinador. Tendríamos que esperar hasta el lunes.

Nuestra propuesta recibió aplausos

En la reunión habitual de los lunes recibimos muchas felicitaciones. Los profesores calificaron la actividad como muy positiva, exaltaron el desempeño de los estudiantes y de los docentes de matemáticas, expresaron que el evento había contribuido tanto al conocimiento matemático, como a apoyar procesos de formación en valores y anotaron que las manifestaciones de democracia fueron evidentes. Así mismo, aseguraron haberse dado cuenta de lo que querían los estudiantes y de lo que eran capaces de hacer.

Por su parte el rector y el coordinador manifestaron la buena impresión que les causó el comportamiento de los estudiantes. “El evento fue exitoso y la planeación excelente, así como su desarrollo”, opinaron.

Dos semanas después y en acto público, premiamos el mejor taller de la Semana Matemática. La acreedora del premio fue Solanyi Matallana de grado undécimo, con el taller “El mundo de las matemáticas: Método ICFES (Inteligencia Creativa para la Formación de los Estudiantes en la Sociedad)”. Solanyi ganó simpatizantes, que hoy en día siguen manifestando con euforia su agrado.

**Una idea,
un sueño,
una institución,
se construyen con
persistencia y amor.**

Esto no termina aquí

Cuando a mediados de agosto presentamos a las directivas un video en donde recogíamos la experiencia, recibimos la grata noticia de que habían decidido institucionalizar la Semana Matemática en las Instituciones Educativas Compartir. ¡Qué alegría!

No obstante, lo más importante es que a partir de esta experiencia los estudiantes tienen una actitud muy diferente en la clase de matemáticas, ahora son más participativos, más críticos, más propositivos y más conscientes, tanto de la importancia de las matemáticas, como de la labor docente.

Esto no solo es una percepción, es una realidad. Los resultados de nuestros estudiantes en las evaluaciones externas mejoraron sustancialmente. En general los estudiantes tuvieron un mejor puntaje, llegando incluso a promedios de 82/100, a los cuales no había llegado ninguno. Por supuesto que todavía hay mucho por trabajar.

También nosotros somos distintos después de esta experiencia y tenemos todo el ánimo para seguir adelante. Ahora sabemos que una idea, un sueño, una institución, se construyen con persistencia y amor. Comienza un nuevo camino, aquel que le da sentido a las matemáticas y a nuestra vida. ✨

Manos a la obra, ¡escriba su propuesta!

Escribir es un proceso. Es muy importante tenerlo en cuenta cuando usted se siente a elaborar el documento que pondrá a consideración del Premio Compartir.

Sí, escribir supone hacer aproximaciones sucesivas hasta llegar a una versión final con la que uno se siente satisfecho o satisfecha. Siendo esto así, prepárese, usted tendrá que hacer muchas versiones antes de mandárnosla.

No desfallezca, he aquí algunas recomendaciones que quizás le ayuden a comprender que eso es escribir y que por arte de magia no, podrá hacer su documento, o por lo menos no, si aspira a estar entre el grupo de los finalistas de la séptima versión Compartir al Maestro 2005.

- Para empezar, identifique muy bien cuál es la propuesta que pondrá a consideración del Premio. Piense mucho en ella, revise sus archivos, converse con sus colegas sobre el particular. Deje que su mente lo transporte a todo lo que ha vivido, rememore sus actuaciones, los logros obtenidos... sobre todo... siéntase orgulloso u orgullosa de ella.
- Luego, tenga muy claro a quién le va a escribir: a expertos que no conocen lo que usted ha hecho y que mirarán con lupa el documento desde los criterios señalados en el Formulario de Inscripción (repáselos una y otra vez).
- Ahora sí tome lápiz y papel.
- Haga una lluvia de ideas para cada uno de los cinco aspectos desarrollados en las páginas 3 y 4 (preguntas que han guiado su propuesta, estrategia, resultados, impacto social y académico, conclusiones); ponga todo lo que pase por su mente, no descarte ni una sola idea por absurda que le parezca, tranquilo, nadie lo va a ver.
- Después organice esas ideas análogas (es decir relacionadas entre sí) y posteriormente establezca el orden en que podrían ir. Descarte las ideas repetidas, junte otras, subraye las más importantes.
 - Ahora sí, siéntese a elaborar un borrador de su documento;



aquí la palabra clave es borrador, así que no se preocupe todavía por la forma, por si repitió o no una palabra. Tampoco se afane mucho por la extensión, deje que una palabra se concatene con otra y otra. Ya vendrá el momento de editarlo.

- Revise si en ese borrador aparecen las ideas claves que usted escribió en su lluvia de ideas. Si faltaron algunas, busque el lugar y escríbalas.
- Vuelva otra vez a mirar su documento, esta vez para ver si está diciendo lo que quería decir. Ajuste, revise los párrafos, la coherencia entre ellos, reemplace palabras, precise los conceptos. Vaya despacio, muy despacio. Recuerde además que cada parte debe ser muy coherente y ofrecer a los lectores –los expertos– la información necesaria para entender lo que usted quiere decir.
- Muéstrela ese primer borrador a un colega, a una persona en quien confíe y de la cual tenga la certeza que lo leerá a conciencia y con dedicación. Tómese tiempo para contarle de qué se trata el documento, cuál es el propósito, quiénes y con qué criterios lo leerán. Esté atento a sus observaciones, argumente si hay lugar para ello y dígame que las tendrá en cuenta, pero que acogerá solo aquellos aspectos que considere pertinentes. Recuerde, usted es el único autor del documento, es suyo, usted decide qué va y qué no va.
- Ahora muéstrela su documento a alguien que no haya estado tan cerca de su experiencia, pero en cuyo criterio usted confía. La idea es que de alguna manera ella represente a esos lectores que revisarán su propuesta en Bogotá y quienes desconocen sus ideas y reflexiones. Suele ocurrir que al escribir se da por supuesto alguna información creyendo que como uno la conoce, los demás también. Eso no es así. Recuerde que su texto debe defenderse solo.
- Ahora sí, a editar el texto, a quitarle, a precisarlo, a dejar lo esencial, a buscar la palabra exacta, a no dejar escapar ni un solo error de ortografía.
- Ya lo terminó, ahora déjelo reposar una o dos semanas. Todavía no lo mande. Espere, decántelo y con otros ojos vuelva a revisarlo. Permítase que no le guste, que vea la necesidad de rehacer algunas partes... sí, eso es escribir. Acepte, si es del caso, el vacío y arriésguese a hacer una nueva versión. Piense que del afán solo queda el cansancio. Y, cuando de verdad verdad crea que ese documento es lo mejor que usted puede hacer, póngalo en el sobre con los demás requisitos del Premio y envíelo. Tenga por seguro que lo estamos esperando. ✨

¡Suerte, mucha suerte!

¿Participó en el Premio Compartir al Maestro 2004?
¿Recibió la carta con recomendaciones para mejorar su práctica?
¡Escriba confirmándonos que la recibió!
El 28 de febrero de 2005 se rifarán **10 millones** entre las cartas recibidas.
¡No se quede por fuera!