

REVISTA DE INTERÉS ACADÉMICO, CULTURAL Y EDUCATIVO
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N° 127

ISSN
2796-8944

ISFD 127

ESPACIO 127



ÍNDICE

Marcos Muñoz	1
PRESENTACIÓN	
<u>SALA DE PROFESORES</u>	
Agustina Andreu	2
¿QUÉ NOS DICE EL MUNDO A LOS PROFESORES?	
Renata dos Santos Medeiros	9
EL MAPA TÁCTIL COMO “OBJETO VISUAL” Y COMO POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE ESPACIALIDADES	
<u>AULA</u>	
Micaela Luque y Valeria Sparvoli	14
LA MEDIDA DE LA GEOMETRÍA	
<u>EL CAFÉ</u>	
Alejandro Emanuel Schär	26
FUE	
María Laura González	28
HABLÁME POR WATSAP	
<u>BIBLIOTECA</u>	
Carolina Listrani	29
MAQUIAVELO	
Emmanuel Benigni	31
ACERCA DE ENTRE COMBATIVOS Y REPRESORES. LOS METALÚRGICOS DE SAN NICOLÁS, 1965-1983	
Gonzalo Zerda	34
PSICOPOLÍTICA. NEOLIBERALISMO Y NUEVAS TÉCNICAS DE PODER.	

EDITORIAL

Estamos transitando el segundo año, tercera edición, de la versión digital de la revista **ESPACIO 127**. Seguimos convencidos de que los institutos superiores de formación docente deben ser espacios para la generación de conocimiento; la publicación de artículos académicos y/o literarios tiene como objetivo propiciar la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea. De este modo, intentamos formar una comunidad de lectores y escritores, donde sus integrantes escriban, lean y compartan los aportes teóricos que ayuden a profundizar y enriquecer la profesión docente.

ESPACIO 127 se posiciona de este modo como una experiencia de fortalecimiento de las actividades de formación, investigación y extensión de los institutos superiores.

Invitamos a todos los docentes, ex docentes y estudiantes a que se sumen a este espacio institucional.

Lic. Marcos Muñoz
Director ISFD 127

¿QUÉ NOS DICE EL MUNDO A LOS PROFESORES?

Agustina Andreu¹

ABSTRACT:

Lejos de los constantes imperativos y de los discursos que parecen teñir todo de desaliento y desesperanza, son los docentes quienes asumen la tarea cotidiana de enseñar a leer y a escribir. ¿Sería posible, entonces, poner la mirada en otro lugar y comenzar a escuchar aquello que ocurre en la experiencia educativa? ¿Qué ponemos en juego de nosotros mismos cuando enseñamos? En este trabajo los interrogantes y las reflexiones intentan profundizar la búsqueda de nuevos caminos problematizando las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Palabras claves: Enseñanza – Profesores - Experiencia – Lectura - Escritura.

EDUCACIÓN SIN EXPERIENCIA

“El mundo es aquello que nos implica, nos complica, nos ocupa, nos preocupa, nos interesa, nos afecta, nos interpela. El mundo no es todo sino aquello que nos pide que nos responsabilicemos, que nos pongamos a cierta distancia para poder asir, para poder interrogar, para poder entender. Es aquello que nos habla, que nos convoca” – Jorge Larrosa

Nuestro oficio, es decir, la alfabetización, la lectura y la escritura como prácticas pedagógicas, implica un gran compromiso y una enorme responsabilidad. Demanda conocer, estudiar, indagar, ser capaces de profundizar y revisar lo ya sabido y lo ya leído en búsqueda de la construcción de mejores prácticas educativas. Sin embargo, sin dejar de ser apasionante, necesaria y enriquecedora la tarea de quien indaga, lee, escucha y reúne saberes, aproximaciones y conceptos, pareciera que las prácticas pedagógicas mayoritarias están bastante alejadas de esos ejercicios. Como afirma Viñao Frago (2007), en una entrevista realizada por Inés Dussel, hay un divorcio entre quienes realizan la investigación educativa y quienes, a diario, trabajan en las realidades de las aulas y se las “arreglan como pueden” (p. 5).

La cuestión, aunque nos incomode decirlo a viva voz, es conocida por cualquiera que ha visitado una institución escolar. De este modo se van tejiendo las continuidades y rupturas entre la formación inicial, la formación permanente, las prácticas en las aulas, los cursos, las jornadas, las charlas en sala de profesores

¹ Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura – I.S.F.D. N° 127 “Ciudad del Acuerdo”. Diplomada en Ciencias Sociales con orientación en lectura, escritura y educación – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de la lengua y la literatura – Universidad Nacional de San Martín.

y las preguntas que, a media mañana o en un segundo de silencio, se enuncia algún docente en su cabeza - tantas veces y con la lucidez de quien se posiciona éticamente ante los sujetos a quienes debe enseñar a leer y a escribir-. La complejidad de los vínculos entre los saberes teóricos, el trabajo en un territorio concreto, la práctica cotidiana y la descontextualización de quienes, llamándose expertos, invitan a trabajar de una cierta forma que lejos está de las posibilidades reales de tantas instituciones deja siempre a un lado la propia experiencia educativa de las y los profesores.

Muchas veces parece ser que no importa cuántas notas tome un docente en un curso o capacitación, en lo cotidiano, los conceptos se diluyen entre encuentros, clases y reuniones. Sin dejar de asumir la responsabilidad de la búsqueda y de la indagación, algo parece indicar que los saberes no resultan suficientes.

Asimismo, los constantes imperativos, la idea de crisis educativa que parece teñirlo todo en el discurso social, especialmente en cuanto a la alfabetización (Brito, 2011), lejos de suscitar una reflexión, parecen generar incomodidad, sentimiento de desesperanza y desaliento. El lugar de los medios masivos de comunicación y las irresponsables pronunciaciones de diversos actores sociales – muchas veces siguiendo intereses egoístas y mezquinos, alejados de la posibilidad y hasta de la intención real de mejoras educativas concretas – parecen estar permanentemente construyendo sentidos comunes desesperanzadores y desmoralizantes.

En estos tiempos, pareciera que somos espectadores de la progresiva construcción de cierta imagen de la escuela que se sitúa en el centro de la discusión y el debate social. Lejos de ser esa polemización un acercamiento al tan anhelado momento en que los diversos grupos sociales y políticos se sienten a discutir seriamente aquellos problemas que atañen a lo educativo en busca de soluciones, asistimos a un momento en que todos parecieran tener una voz, excepto los docentes. Sin embargo, al decir “todos”, pienso más bien en aquellos que tienen ciertas condiciones sociales y económicas, quienes se alinean a determinadas posiciones ideológicas y aquellos que son funcionales a un modelo social y educativo cada vez más neoliberal e individualista. Observamos reclamos donde prima la defensa de lo propio y no de lo colectivo.

Al fin y al cabo, quienes deben resolver, cómo pueden, aquellos problemas concretos y reales que se presentan en lo educativo terminan siendo siempre los educadores y otros actores escolares. Es por esto que, quizás, especialmente en un contexto como este, tal vez no sea tan desacertado intentar trazar otros recorridos posibles, construir otros espacios de diálogo para quienes asumen cotidianamente la tarea de enseñar. Lejos de desterrar de las prácticas pedagógicas la búsqueda teórica y la formación -¿formación?- permanente, sería quizás tiempo de que los saberes pasaran como invitados del conocimiento (Petit, 2011), adquirido en la experiencia, de modo que volvamos a comprender que lo verdaderamente valioso, lo que al fin y al cabo persiste, es la experiencia de las prácticas escolares. Lejos también de pretender no dar los debates sociales que resultan tan necesarios, podríamos habilitar una escucha otra hacia lo que sucede en un aula, hacia el discurso de parte importante de quienes allí participan. Sabemos que la escucha y atención hacia el trabajo diario siempre termina siendo “cosa de los docentes”, aunque largos y numerosos sean los

discursos que tienen como tema la educación.

Por eso, tal vez, ya no como cosa olvidada o relegada, sea tiempo de poner la pregunta y la reflexión en ese otro lugar. Enunciar esa inquietud que se inscribe en los cuerpos, los gestos y las miradas de aquellos que participan en una clase: *¿qué nos dice el mundo a los docentes?* Es decir, *¿qué del mundo nos pide responsabilizarnos?*, *¿qué de la literatura, por ejemplo, nos interpela?*, *¿qué nos interroga?*, *¿qué de la escritura nos afecta?*, *¿qué, de aquello que queremos enseñar, de la lectura y la escritura, nos convoca?* Porque, aunque no lo pensemos, seguramente lo transmitimos y no hay tono de voz que no exprese la emoción o el desaliento.

LA EXPERIENCIA DE LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA

En una entrevista, Martín Kohan expresa: "Todas las semanas había un tiempo de lectura. Yo llevaba mi libro y ellos tenían que llevar el suyo. Y nos poníamos a leer, simplemente. Pero no era algo que yo les dijera, sino que era algo que ocurría. Ocurría; estábamos todos juntos en el aula, cada uno en lo suyo" (Kohan, 2015). Me gustaría rescatar, de esta escena educativa, un gesto: "*yo llevaba mi libro*", dice el autor. Pienso que, en el contexto de lo narrado, en el momento propuesto para la lectura individual en el aula, sucedía no sólo algo en la experiencia lectora de los alumnos, sino también en la experiencia lectora del docente. Podríamos detenernos en el gesto de un educador que también forma parte de la práctica social de la lectura y que comparte ese gesto con sus estudiantes, se sitúa en la escena como un lector más, como una persona que también espera ese "momento de repliegue donde uno renuncia un poco a los demás" (Kohan, 2015). Ahí ya no hay solamente un educador que demanda o exige una lectura, hay también un lector que invita a un momento, a un espacio donde cabe una pausa para la lectura. Es posible que en esta experiencia encontremos a un docente que "apasionado por la lectura, da a leer a otros, sabiendo que esos otros no leerán lo mismo que él" (Archanco, 2011) y proponiendo que así sea.

Podemos detenernos en otra escena, seguramente similar a tantas otras: un grupo de estudiantes que saben que con su profesora leerán *El gaucho Martín Fierro* y la esperan a las siete de la mañana con los libros abiertos, los mates listos y los bancos formando una ronda. Seguramente, en ese momento, se halla un espacio ganado. No sabemos si sucederá algo, pero seguramente lo estaremos esperando. Quizás se trate de construir estos senderos, trazar asociaciones agradables (un mate y un libro, por ejemplo), sugerir que allí algo puede suceder y esperar, anhelar, desear y aguardar que así sea.

Formar lectores es, ante todo, formar sujetos, expresa también Kohan (2015). Si esto es así, sin dudas nos podemos interrogar acerca de los sujetos que se hacen presentes en la lectura escolar. Pensando en estas escenas, como tantas podemos recordar de nuestras experiencias educativas, ¿no podríamos notar cuánto de la subjetividad del docente también ingresa al aula? ¿Es lo mismo proponer una lectura que nos parece "importante" aunque nos aburre a plantear un espacio en donde leamos algo que verdaderamente nos gusta? ¿Da igual si

algún personaje nos moviliza o si no nos sucede nada con aquello que queremos que guste a nuestros estudiantes? ¿Cuando hablamos de literatura sólo decimos cuán importante y necesaria es la lectura? ¿O, en cambio, compartimos momentos de recomendaciones que escapen a lo planificado y a la idea de obligatoriedad? ¿Confesamos que un libro no nos gustó, no nos convocó, no nos atrapó o no nos convenció? ¿Sugerimos libros que nos gustan y acabamos de conocer aunque no estén en el programa? ¿Sólo incitamos a hablar de lo que incluimos en el corpus obligatorio? ¿Dejamos lugar y espacio para lecturas optativas y/o sugeridas por las y los alumnos? ¿Conversamos también como lectores implicados acerca de esas elecciones? ¿O, por el contrario, sólo intervenimos para “ordenar” las voces y dejamos solos a las y los chicos el resto del tiempo? (Archanco, 2011).

Para profundizar sobre estas preguntas, podemos retomar también las ideas de Christian Ferrer (2005) acerca de la lectura como algo que *alimenta*, es decir, como algo que es inevitable y necesario. ¿Qué tan necesaria es la lectura para nosotros? ¿Qué lugar tiene en nuestras vidas? Y podríamos recordar, asimismo, a la narradora del cuento “Ciudades grises” de Angélica Gorodischer quien, al final de su relato, expresa “si algo sucede que debe ser narrado, es entre mis fronteras, en el mundo, la ciudad, la gran casa del abuelo, esta parte del universo (...) mi casa, Rosario” quien nos muestra cómo la mediación simbólica sucede en sus fronteras, en su *mundo*, del que se apropia con sus palabras.

Podríamos retomar, entonces, los interrogantes sobre la lectura y pensar también acerca de las propuestas de escritura: ¿nos entusiasman nuestras consignas?, ¿nos interpelan de alguna forma?, ¿ponemos en juego algún deseo además de ciertos saberes?, ¿proponemos tareas que, aunque necesarias, también nos resulten desafiantes?, ¿empleamos recursos que están al alcance de nuestros estudiantes?, ¿celebramos las mejoras con ellos?, ¿indagamos sobre experiencias y saberes previos que puedan aportar a la escritura de cada alumno de manera significativa?

Finalizando un ensayo acerca de *La metamorfosis* de Kafka, una alumna escribió “me duele pensar que Gregorio murió por el egoísmo, falta de amor, el desprecio y la tristeza que su familia causaba en él. Me duele imaginar que alguien en el mundo se encuentre en la situación del personaje principal y más me duele, y estoy segura de que a ustedes también, saber que es el ser humano el causante de semejante atrocidad”. Una lectura que se suceda por una escritura tal, en la que la estudiante se ve implicada e interpela a sus potenciales lectores para sentirse también afectados, creo que puede ser para nosotros un gran objetivo. Leer literatura y escribir sobre eso es una forma de vivir, de recordarnos y sentirnos vivos, frágiles y profundamente humanos. ¿Acaso no es ese un buen modo de entender cómo nuestras vidas, nuestros intereses, nuestra humanidad ingresa en el aula al momento de dar a leer o proponer consignas de escritura? Podríamos continuar un poco más con nuestras reflexiones sobre la lectura y la escritura en la escuela retomando las afirmaciones de Christian Ferrer (2005) acerca de la necesidad de desnaturalizar los productos de la organización técnica del mundo interrogando acerca de la historia de las tecnologías y cómo ellas nos muestran una historia de luchas sociales. Podríamos pensar, por ejemplo, en el lugar que han adquirido en los últimos años las nuevas tecnologías

como instrumentos para la enseñanza y, en particular, para la enseñanza de la lectura y la escritura. En 2020 y 2021 la emergencia sanitaria nos ha obligado a buscar recursos y, pese a la imposición de las videoconferencias, videollamadas, aulas virtuales, mensajes de Whatsapp y otros, pudimos observar que una enorme parte de la población no puede acceder a estas nuevas tecnologías. ¿Podríamos permanecer indiferentes ante esta desigualdad? ¿Podríamos mantenernos cómodos ante un discurso social hegemónico sobre educación que se tiñe de la demanda del regreso a las aulas y no, por ejemplo, de la demanda de la conectividad para todos, de la demanda de equipos adecuados para resolver tareas? ¿Podríamos ignorar que el lugar de las herramientas tecnológicas ha aumentado dejando también a un lado que una enseñanza presencial poco tiene que ver con una reunión por videollamada? Y, sin embargo, quizás algunos de nosotros hemos tenido y compartido interesantes experiencias de lectura y escritura con nuestros estudiantes, así sea sólo a través de la virtualidad. Que suceda, que haya una experiencia mediada por las nuevas tecnologías, no nos impide interrogarnos sobre ellas y, en particular, sobre su lugar en lo que es “nuestro” –aunque no sin disputas-: lo educativo, lo pedagógico.

Quizás preguntarnos primero, podría llevarnos a no querer enseñar, sino simplemente invitar a una experiencia. De ese modo, el aula de literatura, donde se lee y se escribe, podría convertirse en un lugar vulnerable a las preguntas, a las inquietudes, a la puesta en palabra de aquello acontece, a la disposición a una forma especial de atención y curiosidad.

Tal como expresa Philippe Meirieu (2019), “construir la pregunta es probablemente tan importante como dar la respuesta” y la tarea de enseñanza tiene mucho que ver con pasar de “la satisfacción del saber, al placer de buscar”. Entonces, no es una pregunta pequeña o secundaria la de qué nos dice el mundo a quienes enseñamos, ya que si el mundo nos resulta algo ya dado, que no nos interroga, no nos pone a buscar o no nos incomoda en ningún sentido, difícilmente podamos hacer una auténtica invitación a la indagación, a la pausa, a la admiración.

Hacer resonar, poner a circular preguntas que toquen otros lugares, que interroguen sobre quienes formamos parte de lo educativo; hacer temblar los sitios más arraigados y definidos; permitirnos la búsqueda. Tal vez nuestro estudio y nuestra indagación puedan poner en juego las escenas educativas de las que formamos parte, las voces de docentes que no lo saben todo, que no lo pueden todo, que se dejan invitar a la pregunta porque comprenden que sus saberes no son tan macizos ni tan seguros.

Quizás sea posible pensar el lugar del docente como el lugar de una experiencia también, como un espacio desde el que se ponen en juego construcciones, identidades, imaginarios, saberes, modos de ser, intereses y no sólo conocimientos cerrados y estrategias didácticas.

Llegada a este punto, con menos seguridad que preguntas, puedo pensar más en aperturas que en conclusiones. Como docentes, sabemos que toda pregunta, todo interrogante genuino, invita a poner en movimiento cierto sistema de pensamiento, ciertas ideas, ciertos horizontes, no sólo a buscar una respuesta. Esa actitud, quizás, también se puede transmitir. Tal vez enseñar a leer y a

escribir tenga mucho más que ver con ser una presencia curiosa, atenta, fascinada por un mundo y una cultura que se encuentra viva en el lenguaje, en los libros y también, por qué no, en las pantallas. Casi como esa idea religiosa que afirma “no podemos callar lo que hemos visto y oído”, donde no poder callar ante lo experimentado no tiene que ver con un deseo de imposición, sino con la imperiosa necesidad de aquel que, ante la fascinación por el mundo que algo le cuenta, no puede más que invitar a mirar, a escuchar, a preguntar.

Mirar y escuchar el mundo, como modo de enseñar a leer y a escribir. Mirar el mundo, como quien se pregunta de dónde surgen las cosas, por qué procesos han pasado, cuáles fueron las disputas que estuvieron antes. Mirar el mundo, como forma de preguntarse por los sentidos, por aquellos que se nos imponen en carácter de obviedad, por aquellos que nos resultan tan cotidianos que parecieran los únicos válidos. Mirar el mundo, como quien se sitúa en un lugar y sabe desde dónde mira, como quien no olvida el punto de partida, la historia que hay detrás. Mirar el mundo, como quien se conmueve con un pequeño gesto y siente dolor de panza tanto ante los ojos de un niño que no está en una escuela sino vendiendo pan en la calle, como ante las manos invisibles que pretenden dominarlo todo. Mirar el mundo, como forma de leer discursos que se sensibilizan y también discursos que ocultan. Mirar el mundo, como modo de habitarlo y tomar postura en él, como modo de enunciar un discurso íntimamente subjetivo pero no necesariamente individual.

Entonces, mirar el mundo, atender al mundo, es quizás un buen punto de partida para leer y escribir. No hay discurso que no sea social, no hay uso del lenguaje que no sea una práctica inscrita en una historia subjetiva, cultural y social. Quizás preguntarnos por *qué nos dice el mundo* sería una postura pedagógica mucho más comprometida y valiosa. Y, en ello, se podrían habilitar otras tantas indagaciones: ¿qué hay de la lectura, los discursos, la escritura que nos puede generar cierta curiosidad, impacto, deseo? ¿Qué hay de apasionante, para nosotros, en acompañar procesos de escritura? ¿Qué hay de motivante en compartir una lectura? ¿Qué usos del lenguaje nos generan una cierta sensibilidad? ¿Cómo se constituyen esos usos? ¿Cuáles son sus particularidades discursivas, lingüísticas, gramaticales? ¿En qué historias se inscriben? ¿Con quiénes debaten? ¿Cuáles son los sentidos que generan? ¿Cuáles son las posibilidades de transformación de esos mismos sentidos? ¿Qué es lo que no está dicho?

“*Al sujeto, al que habla, le tiembla la voz*”, escribió Jorge Larrosa (2003). Tal vez, de esto se trate. Quizás hoy enseñar a leer y a escribir se acerque más a hacernos presentes, a dejar que nuestras voces no sean tan seguras, tan cerradas sobre sí mismas. Tal vez a través de esos pequeños temblores, inquietudes, pausas y silencios en nuestra propia relación con las prácticas sociales de la lectura y la escritura podamos también colaborar con que algo suceda para nuestros alumnos. Quizás no siempre, quizás no todas las veces, pero seguramente estaremos, al menos, intentando mostrar que hay *algo* del mundo que reside en el lenguaje y que vale la pena conocer.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHANCO, P. (2011). *Clase 20. Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- BRITO, A. (2011). *Clase 5. Temas visibles y otros posibles para una agenda de la lectura y la escritura*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Entrevista a Philippe Meirieu: "Encontrar en el aula el placer de aprender juntas/os" (2019). En ICIEC UEPC, <https://www.youtube.com/watch?v=sFBlaiRe1oY> [fecha de última consulta: junio, 2020].
- FERRER, C. (2005). *Clase 12. La letra y su molde. Meditaciones sobre la lectura, escritura y tecnología*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Kohan, M. (2015). "Entrevista" En <https://eljineteinsomne2.blogspot.com.ar/2015/03/martin-kohan-quisiera-que-mas-lectores.html> (consultado el 19/02/2021).
- LARROSA, J. (2003). "La experiencia y sus lenguajes". En *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. (Buenos Aires, noviembre 2003). Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- PETIT, M. (2011). *Clase 4. Al principio fue la experiencia lectora del Otro*. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Presentación del libro "El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio" (2020). En Noveduc Libros, <https://www.youtube.com/watch?v=qRdqEZeBa6A&t=2837s> [fecha de última consulta: agosto, 2020].
- VIÑAO FRAGO, A. (2007). "Las innovaciones surgen donde el control es más débil", en *El Monitor*, Nro. 20, Ministerio de Educación, Argentina.

EL MAPA TÁCTIL COMO “OBJETO VISUAL” Y COMO POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE ESPACIALIDADES¹

Renata dos Santos Medeiros²

ABSTRACT:

Este artículo problematiza la relación entre el espacio y la imagen desde la experiencia de confección de mapas táctiles y está orientado a la práctica docente y sus posibilidades metodológicas en el proceso de enseñanza de la Geografía. Corresponde a una actividad de enseñanza-aprendizaje desarrollada en el ámbito del 4to Año del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, en el Instituto Superior de Formación Docente N°127 “Ciudad del Acuerdo”, Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el transcurso del año 2021. Propone pensar en los modos posibles de construir espacialidades desde el raciocinio geográfico.

Palabras-clave: prácticas docentes – cartografía táctil – espacio – visualidad - raciocinio geográfico.

La práctica docente y sus posibilidades metodológicas en el proceso de enseñanza de la Geografía configuran un potente camino en la formación de imaginarios geográficos. Pensar las prácticas ordinarias que forman el quehacer docente nos convocan a también pensar perspectivas y relaciones que podemos establecer entre la imagen y el espacio. ¿Qué imágenes producir para repensar lo que entendemos por espacio? ¿Qué modos de mirar nos proponen?

Ambas preguntas que orientan nuestras problematizaciones cuestionan horizontalmente una experiencia trabajada en el ámbito del 4to Año del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 127 “Ciudad del Acuerdo”, Provincia de Buenos Aires, en el transcurso del año 2021. Desde la unidad curricular Espacio de Definición Institucional - Técnicas de Análisis Espacial se propuso profundizar experiencias cartográficas, desde diferentes concepciones teórico-metodológicas, pasando por la historia de la ciencia cartográfica y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento geográfico. La propuesta de construcción de espacialidades a partir de la confección de mapas táctiles ha sido llevada a cabo en el grupo de profesores en formación, considerando parte del bloque de trabajo del segundo cuatrimestre en el referido año.

Una de las prácticas experimentadas ha sido la elaboración de una secuencia de mapas táctiles buscando hacer inferencias sobre la representación cartográfica del

¹ Este artículo es base de un ensayo propuesto en el contexto del Seminario de Doctorado Espacio y Visualidad ministrado por la Profesora Doctora Verónica Hollman y por la Profesora Doctora Perla Zusman en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el segundo cuatrimestre de 2022.

² Magister en Geografía. Licenciada en Geografía por la *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo – Brasil*. E-mail: jubmedeiros@gmail.com

territorio argentino a fin de cuestionar cómo son esos modos de percibir y concebir el espacio a partir de objetos visuales que conforman otros modos de apreciación espacial y de los involucramientos que ahí nos desafían (MASSEY, 2008). El término mapa, como sostiene Lois (2017), suele designar una gran diversidad de imágenes con diferentes técnicas y soportes, con lenguajes visuales variados y heterogéneos apoyados en convenciones gráficas que han cambiado a lo largo del tiempo.

Al teorizar, específicamente, sobre el mapa táctil como diseño para todos los sentidos, Coll *et. Correa* (2010) indican que percibir el espacio es un ejercicio de abstracción mental y que involucra información relacionada con la localización de objetos y elementos en la superficie, sus formas, niveles jerárquicos y las relaciones espaciales entre ellos. Es básicamente desde el sentido de la vista que captamos, decodificamos y luego almacenamos información geográfica, y cuando se carece del sentido de la visión el proceso de producción y concepción espacial se complejiza.

Volvemos a una de las cuestiones iniciales: ¿qué modos de mirar nos proponen para producir y concebir el espacio? Leer y comprender un mapa demanda ejercicios simultáneos, las representaciones cartográficas del espacio habitado son parte del imaginario colectivo y, al trabajar perspectivas para pensar el espacio y a la espacialidad, Soja (2013) nos reta a cuestionar nuevas formas para poder abrir y extender el alcance y la sensibilidad crítica de las imaginaciones espaciales y geográficas ya asentadas. Hay una necesidad, desde la geografía, de examinar y discutir cómo estas imaginaciones son producidas y asimiladas.

Massey (2017), cuando discute la mente geográfica, llama nuestra atención sobre el poder de la imaginación, el modo con que la operamos y la naturaleza de estas imaginaciones. Registra que el "pensar geográficamente", acto apoyado en un ejercicio diferencial, está sostenido por el lenguaje y, este último, es parte esencial en el proceso de imaginación. Pero, ¿de qué lenguaje se trata?

Azevedo (2014) considera que las imágenes son parte integrante de la organización de nuestra experiencia, directamente relacionadas con la construcción de un sistema de significados y representaciones que son potentes en el proceso de formación del imaginario espacial. Lefèbvre ([1989] 2013), al discutir los diferentes tipos de espacios y sus génesis, reconoce que la reflexión es capaz de construir un código espacial y al mismo tiempo cuestiona "¿en qué medida se lee y codifica un espacio?". Ese espacio producido conlleva, según el autor, un proceso de significación. Hay, por lo tanto, un esfuerzo constante de abstracción en la concepción espacial y en la construcción del imaginario geográfico.

Da Costa Gomes *et. Berdoulay* (2018) discurren sobre las lógicas del conocimiento que la imagen opera al tratar del desarrollo del raciocinio geográfico, debate que involucra a las imágenes y a la construcción de este razonamiento. Uno de los interrogantes centrales en esta discusión es el siguiente: ¿de qué modo las imágenes participan en el proceso de construcción del pensamiento geográfico? Hay, según los autores, una gran variedad de modos, estableciendo horizontalmente un vínculo con lo propuesto por Lefèbvre ([1989] 2013), en donde se configura el esfuerzo de un razonamiento abstracto que procura comprender un orden espacial.

La reflexión geográfica es también visual, actúan en este proceso la sensibilidad y la percepción en la formación y en la recepción de imágenes, relacionándose directamente con la presentación del mundo que es traído a la conciencia. A su vez,

lo que es traído a la conciencia resulta de lógicas del conocimiento que la imagen también opera, sea la lógica proposicional, amparada en discursos argumentativos que caracterizan un universo textual, sea la lógica imaginativa que sostiene nuestra percepción visual (Da Costa Gomes *et. Berdoulay*, 2018).

El uso de tácticas y estrategias para la representación espacial desde dispositivos pedagógicos, como en el mapa táctil, representa un esfuerzo orientado al razonamiento geográfico y a la formación de un imaginario espacial, promoviendo y dando lugar a distintas operaciones cartográficas que manejan diferentes concepciones del espacio que se pretende representar. Hay en estas representaciones una materialidad, pero actúan también la sensibilidad y la percepción en la formación y recepción de imágenes desde estos dispositivos, dando lugar a la percepción y a la construcción de lo espacial desde otros sentidos.

Las representaciones del espacio están directamente vinculadas a un sistema de signos y los espacios de representación se conforman a partir de lo que Lefèbvre ([1989] 2013) define como espacio vivido a través de las imágenes y símbolos que lo acompañan. Araújo Lima *et Portugal* (2020) discuten sobre las maneras y formas de elaborar lo visible, interrogan y confrontan representaciones visuales del espacio y sus límites. El mapa, al representar un fragmento del espacio, opera como un método de espacialización del pensamiento y, al mismo tiempo, de visualización de esta espacialización (Lois, 2017).

Al reconocer el dispositivo mapa táctil desde su potencia didáctica, se lo concibe también como generador de espacialidades, esencialmente a partir de sus posibilidades de forjar otros modos de mirar a la vez que se requieren para su comprensión procesos de pensamientos complejos compuestos por sensaciones, percepciones, recuerdos, asociaciones, sentimientos, experiencias y expectativas, como han sostenido Coll *et. Correa* (2010). Otros modos de leer y codificar el espacio resultan de estos objetos visuales, siendo al mismo tiempo una posibilidad de representación del espacio y también espacio de representación, generando significados desde la explotación de sentidos y además apuntando a otras formas de apreciación de lo espacial.

La imagen táctil sería:

“Un fragmento del entorno (universo perceptivo óptico), que se materializa como una imagen bidimensional en una superficie con relieves susceptible de ser reconocidos a través de la percepción háptica y que se constituye como un dispositivo más de los instrumentos de la comunicación, la información y la educación” se transforma en un instrumento [...] [para la imaginación dónde operan lógicas de concebir lo espacial] (Correa *apud* Coll *et. Correa*, 2010).

Las representaciones cartográficas, sean visuales o táctiles, son una forma más de los tipos de imágenes existentes y, a su vez, la capacidad proyectiva-desde estos dispositivos didácticos- permite el establecimiento de otros modos de mirar, de concebir espacialidades, de desarrollar a partir de otros sentidos la relación entre espacio y imagen donde se reconocen otras geometrías espaciales y otras materialidades en sus formas de generación de significados. El grado de iconicidad, en estos dispositivos, estaría más cerca de la abstracción que de la representación analógica del objeto real (Coll *et. Correa*, 2010) y exige, a su vez, la experiencia primaria, las impresiones, distintas posibilidades de asociaciones y un sistema de

códigos de representación para generar imágenes mentales en quien procede a su lectura.

Más allá que un conjunto de imágenes son subsidiarias del razonamiento, estos dispositivos configuran modos de mirar amparados por un lenguaje que fundamenta el pensamiento espacial, actúan en el modo de cómo las espacialidades son repensadas y re-imaginadas (MALPAS, 2012). Reyes Novaes (2012), al trabajar la geografía escolar y al discutir las diferentes formas de representar fenómenos, identifica la existencia de omisiones y destaques en la creación de cualquier imagen desde los mapas, donde estos pueden ser entendidos también como ejercicio de un lenguaje institucionalizado, de una forma de representación y del ejercicio del poder. ¿Qué modos de mirar ofrecemos que vayan más allá de las experiencias que derivan de la cartografía normativa institucionalizada? Algunas operaciones lógicas ya familiarizadas como el uso de la perspectiva perpendicular, la apropiación de diversos símbolos pictóricos, la introducción de textos en el interior de los mapas, son algunos ejemplos de prácticas cartográficas incorporadas al quehacer docente en lo cotidiano, capaces de generar significados donde operan concomitantemente las lógicas proposicional e imaginativa (Da Costa Gomes et. Berdoulay, 2018).

Nos interesa, a partir de esta práctica que involucra el quehacer docente, poner en discusión las materialidades, las convenciones y las lógicas operatorias de articular los modos de ver, de pensar y de generar el imaginario espacial desde otras experiencias y significaciones. Hay que considerar el fenómeno de las necesidades, el uso y la interpretación de la imagen a partir de otras demandas sociales que se traduzcan en formas democráticas de "leer y codificar" el espacio, que sea- a su vez- operacional, experiencial y perceptual.

Soja (2010), al discutir la manera de conceptualizar y entender el mundo, afirma que la producción social de la espacialidad humana o "la formación de geografías" se ha convertido en algo tan fundamental para entender nuestras vidas y nuestros contextos vitales como la producción social de nuestras historias y nuestras sociedades; y Massey (2008) subraya que muchos de nuestros habituales modos de imaginar el espacio han sido tentativas de dominarlo. Este mismo espacio, gestado desde la unicidad y del aniquilamiento de diferencias, estrechando diálogo con articulaciones teóricas y lógicas interpretativas a partir de la imagen espacial concebida desde modos usuales de imaginarlo debe ser reconsiderado, teniendo como posibilidad la de solidificar otros caminos para pensar geográficamente.

Así, poner en relieve de qué manera operacionalizamos las imaginaciones geográficas y la naturaleza de nuestras imaginaciones es promocionar la capacidad y el alcance de estas formas de razonar sobre el espacio, de crear conciencia espacial al mismo tiempo en que se considera la mente geográfica, que mira-de-afuera-para-adentro (Massey, 2008), a partir del reconocimiento de las diferencias, de lo relacional, del espacio como coexistencia de la multiplicidad.

De este modo, las prácticas docentes, los procesos y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje corresponden a caminos de reflexión-acción-reflexión³ orientados a desnaturalizar las prácticas vigentes y plantear otros modos de transmisión de conocimientos y de establecer potentes relaciones entre lo "visual" y lo espacial. Ofrecer herramientas didácticas y epistemológicas que orienten otros modos

³ Fernández Caso et al, 2014.

de ver reafirma la necesidad de metodologías de enseñanza-aprendizaje que contemplen otros instrumentos de mediación del conocimiento y que permitan acceder a la información visual del mundo desde diferentes instancias, categorías y formas materiales de representación.

Se sostiene, por lo tanto, la necesidad de pensar la articulación entre el desarrollo académico y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, buscando particularmente el mejoramiento de las prácticas docentes, sus problematizaciones, su divulgación y socialización de saberes, fortaleciendo la investigación académica y los contenidos que efectivamente se enseñan, se construyen y se aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO LIMA, E. PORTUGAL, A. (2020), *Fazer ver, fazer cidade: o reemprego como desvio e invenção*. En: *Significação*, v. 47, n. 54, p. 159-179.
- AZEVEDO, A. (2014), *Cultura visual: as potencialidades da imagem na formação do imaginário espacial do mundo contemporâneo*. En: *Revista Geografares*, 17, Edição Especial, Janeiro-Agosto, pp. 07-21.
- COLL, Alejandra et CORREA, Pilar. (2010), *Los mapas táctiles y diseño para todos los sentidos*. En: *Trilogía. Ciencia · Tecnología · Sociedad*, 22(32): 77 - 87, diciembre 2010
- DA COSTA GOMES, Vincent Berdoulay (2018), *Imagens na geografia: importância da dimensão visual no pensamento geográfico*. Em: *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 27 (2), pp. 356-371.
- FERNÁNDEZ CASO, M.V. et al. (2014). *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Editorial Bilbos.
- LEFEBVRE, Henri ([1989] 2013), *Plan de la obra*. En: *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, pp. 63-125.
- LOIS, Carla. (2017), *Los mapas y las geometrías del espacio*. En: *Terra Brasilis (Nova Série)* [En línea], 8 | 2017, Publicado el 27 junio 2017.
- NOVAES, André R. (2012), *Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre cartografia escolar e midiática*. En: *Geograficidade*, v. 2, nº especial, Nov, 2012, pp. 134-154.
- MALPAS, J. (2012), *Putting space in place. Philosophical Topography and Relational Geography*. En: *Environment and Planning. D. Society and Space*, 30 (2), pp. 226-242.
- MASSEY, D. (2008), *Parte cinco. Uma política relacional do espacial*. En: *Pelo Espaço*. Rio de Janeiro, Editorial Bertrand, pp. 211-274.
- _____. (2017), *A mente geográfica*. En: *GEOgraphia*, 19 (40), pp. 36-40.
- SOJA, Edward W. (2010). *Tercer espacio: extendiendo el alcance de la imaginación geográfica*. En: Benach, Núria; Albet, Abel (Org.) Edward W. Soja: *La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Barcelona: Icaria, pp.181-209.

LA MEDIDA DE LA GEOMETRÍA

Micaela Susana Luque¹
Valeria Sparvoli²

ABSTRACT:

El presente trabajo se enmarca en la última edición de la "Semana de los Profesorados", desarrollada a finales del mes de septiembre del año 2022 en el Instituto Superior de Formación Docente N° 127 (ISFD N° 127) "Ciudad del Acuerdo", de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Estas jornadas se desarrollan, en muchos institutos de profesorado, para vincular estudiantes, egresados y docentes mediante actividades culturales no convencionales.

A tal fin, durante el mes de septiembre de 2022, se llevó a cabo una actividad interdisciplinaria en forma de Taller, para estudiantes de primero a cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática (RESFC. 1861/17). La misma nucleó a cuatro espacios fundamentales: la geometría como área de formación técnica del profesorado, la física como disciplina fáctica, la historia de la matemática como área complementaria de formación que pone de manifiesto su dimensión sociocultural y la oratoria como espacio de reflexión sobre la organización del discurso académico. El objetivo principal fue el desarrollo de algunas competencias de los planos cognitivo y psicomotriz, mediante la resolución de problemas en equipos colaborativos.

Palabras clave: Semana de los Profesorados - Geometría - Medición - Interdisciplinaria - Resolución de Problemas.

¹ Profesora en Matemática egresada del ISFD N° 127, con Postítulo de Formación Universitaria en Matemática y Estadística (UNR), Actualización y Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (ME), Diplomatura Superior en Conducción de Instituciones Educativas (UCES) y Diplomatura Superior en Pastoral Educativa (UCSF). Finalizando la Licenciatura en Gestión Educativa (UNL). Jefa de Área del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del ISFD N° 127 y Profesora de "Geometría Métrica" de 1° año, "Álgebra Superior y Elementos de Topología" de 3° y "Geometrías No Euclidianas, Geometría Proyectiva y Fractal" de 4°. Directora del Nivel Secundario del Colegio Don Bosco, DIEGEP N° 7125, de la ciudad de San Nicolás. miluque@abc.gob.ar.

² Profesora de Matemática, Física y Cosmografía egresada del ISFD N° 127 (ex INES). Ingeniera Metalúrgica egresada de la FRSN-UTN y Magter. en Docencia Universitaria (FRSN-UTN). Prof. titular de "Seminario de Física" en el 4° año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del ISFD N° 127, desde el año 2017. Prof. Titular de "Física 1" en carreras de ingeniería de la FRSN-UTN. Coordinadora de la Diplomatura en Enseñanza de la Física Aplicada de la Sec. de Posgrado (FRSN-UTN). valeriasparvoli1MH@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La "Semana de los Profesorados" como espacio tradicional del ISFD N° 127 es propiciada como un lugar de encuentro y participación de los estudiantes y el colectivo docente, abriéndose muchas veces a la comunidad. En ella, se recuperan contenidos y experiencias que atraviesan las trayectorias de los estudiantes, promoviendo el fortalecimiento académico y generando nuevas expectativas sobre distintas temáticas.

Desde el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática se presentó el taller "La medida de la Geometría", actividad grupal destinada a los alumnos de la carrera. Poniendo su énfasis en los sentidos como canales de comunicación, se priorizaron las siguientes capacidades cognitivas: estimación de magnitudes con problemas abiertos, medición de magnitudes simples, verificación de leyes de la geometría, fundamentación de los resultados obtenidos y valoración de la geometría aplicada a situaciones reales. Para lograr su cometido, se vincularon los espacios curriculares de "Geometría Métrica" de 1° año, "Historia de la Matemática" de 2°, "Oratoria y Retórica Docente" de 3°, y "Seminario de temas de Física" de 4°.

Como actividad previa, la participación en el taller, supuso el acceso a materiales de revisión y profundización de los contenidos disciplinares involucrados, compartidos a través de canales de comunicación del Profesorado. Los mismos se relacionaban con: la historia de la medida, nociones sobre el proceso de medición e instrumentos, y el sistema internacional de unidades (SI), los conjuntos medibles, la definición axiomática del volumen, la capacidad y algunas fórmulas, la precisión y el error.

El taller se organizó en dos encuentros: el primero, de conformación de grupos de trabajo y resolución de problemas, y el segundo, de cierre y evaluación.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EN EL TRABAJO POR EQUIPOS

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un enfoque educativo que se centra en la resolución de problemas reales como la base principal del aprendizaje, presentando a los estudiantes situaciones desafiantes, que requieren tanto la aplicación de conocimientos como de estrategias para los planteos y resoluciones.

Por su parte, el aprendizaje basado en equipos, entendido como la colaboración de varias personas para alcanzar un objetivo común, promueve la interacción de grupos de estudiantes, potenciando las habilidades de comunicación efectiva (escuchar a los demás y expresar opiniones), la cooperación (al compartir responsabilidades), la distribución de roles y la participación (mediante los procesos de negociación y el apoyo constante), el respeto a la diversidad con que se conforma el grupo, y el compromiso hacia la tarea asignada.

Bajo este paradigma, la metodología de trabajo estuvo vinculada con la conformación de pequeños grupos que abordaron problemas concretos, similares a los que pueden presentarse en la vida real, con la ayuda de profesores que actuaron como tutores y guías (uno de cada año de la carrera y con distintas especialidades). Esta forma de trabajo estuvo pensada para desarrollar equipos autogestionados de aprendizaje.

Es en este sentido, que se ofreció a los estudiantes un espacio que alternara la preparación de profesionales de la educación en entornos similares a los de trabajo futuro, con la creatividad y la innovación. El propósito fue, entonces, "ir más allá de la presentación de contenidos y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de practicar su aplicación" (Michelsen y Sweet, 2008: 7).

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La metodología de trabajo fue el Taller como espacio en el que los participantes aprenden y practican habilidades específicas. A los efectos de afianzar la diversidad de perspectivas y la cognición repartida (Perkins, 2003), se conformaron equipos heterogéneos.

En el aula donde se llevó adelante esta actividad se dispusieron mesas para el trabajo en equipo. Cada mesa quedó identificada con un cartel de determinado color. Dicho cartel tenía un vocablo impreso referido a una magnitud física (longitud, volumen, área, temperatura, rapidez, tiempo, masa), como se muestra en la Foto 1.



Foto 1: Carteles identificatorios de los equipos. Edición propia.

Aplicando una técnica de Programación Neurolingüística, en el ingreso al salón se distribuyeron pequeños señaladores de los mismos colores que los carteles de las mesas, pero con una leyenda no visible en su reverso, como se observa en la Foto 2.



Foto 2: Señaladores individuales para organizar los agrupamientos. Anverso. Edición propia.

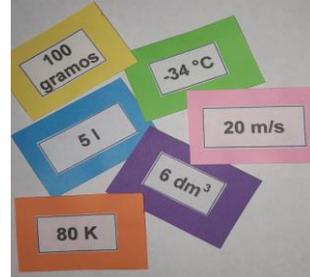


Foto 3: Reverso de los señaladores individuales para organizar los agrupamientos. Edición propia.

Los estudiantes debían ingresar de a uno por vez y tomar un señalador de color (Foto 4). Bavister y Vickers (2011) sostienen que “ya que continuamente hay mucha información que viene hacia nosotros, consciente o inconscientemente, eliminamos aquello a lo que no queremos prestarle atención”. Y, efectivamente, puesto que lo que nuestros ojos ven se asimila mejor de lo que nuestra mente razona, muchos se organizaron para recoger convenientemente papeles del mismo color. Filtraron la información en base a sus experiencias y se quedaron con un esquema incompleto.

A fin de modelar nuevas habilidades, una vez acomodados en el aula, se les pidió que miraran el reverso de los señaladores (Foto 3) y se reubicaran según las unidades de medida que correspondían a la misma magnitud. De esta manera quedaron conformados los equipos (Foto 5) y comenzaron a trabajar en la “Guía de problemas” que se les ofreció.



Foto 4: Ingreso de los estudiantes al taller. Edición propia.



Foto 5: Equipo de trabajo. Edición propia.

Los problemas de estudio se plantearon a partir de fenómenos o situaciones que debían ser analizadas y explicadas por el equipo, apoyándose en mecanismos de base como la discusión grupal y la búsqueda en fuentes pertinentes de información. De esta manera, se comenzó con la puesta en situación de algunos problemas y no con el tratamiento de los saberes disciplinares (Boud y Feletti, 1991: 2). Hoy en día, esta metodología es utilizada en las más diversas disciplinas (medicina, ingeniería, trabajo social, arquitectura,

derecho, administración), con lo cual supone una preparación de los estudiantes para el futuro trabajo real.

En este sentido, la formación docente resulta una pieza clave en el desarrollo de competencias. Es importante que los docentes del Profesorado puedan diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes adquirir habilidades y conocimientos necesarios para su desempeño profesional. Así, se logra una formación más completa e integral, que se enfoca en el desarrollo de habilidades prácticas y competencias específicas para cada área del conocimiento. A los efectos de este taller se tuvieron en cuenta algunas competencias referidas al Plano Cognitivo, al Plano Psicomotor y al Afectivo.

Para el diseño de los problemas se consideró la Taxonomía de Bloom, en el Plano Cognitivo, sistema ampliamente utilizado para clasificar los diferentes niveles de habilidades cognitivas que los estudiantes pueden desarrollar. Esta taxonomía divide las habilidades cognitivas en seis niveles distintos, que van desde los más básicos hasta los más complejos, organizados en forma de pirámide, donde cada nivel superior se basa en los inferiores: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis, Evaluación.

También se tuvo en cuenta la Taxonomía del Plano Psicomotor, que se relaciona con el aprendizaje que implica capacidades físicas como manipulaciones de instrumentos de medición.

Los problemas que debían resolver requerían el desarrollo de las siguientes competencias: lectura e interpretación de los problemas, anotación de sugerencias compartidas en el debate dentro de cada grupo, en forma de torbellino de ideas, construcción de triángulos y sus alturas; medición, mediante el uso de cinta métrica, de algunas longitudes dentro del aula (altura y ancho del pizarrón – ver Foto 6 -, altura de una persona), de lados de triángulos con regla y de ángulos con semicírculo, reconocimiento de unidades de medida y conversión entre ellas, diferenciación entre mediciones directas e indirectas, selección de fórmulas adecuadas para los cálculos de áreas y volúmenes; comparación de medidas; estimación de magnitudes, justificación de las decisiones tomadas, organización de la presentación de resultados y valoración de resultados desde una perspectiva real, y no sólo desde la operatoria.



Foto 6: Aula ISFD 127. Edición propia.

Luego de un tiempo prudencial de trabajo, se repartió a cada grupo un afiche y se les pidió que escribieran una síntesis de la resolución de cada problema, para

compartir en el cierre. La técnica de los organizadores gráficos permitió a los equipos analizar y pensar colectivamente un tema, a partir de las ideas de sus integrantes. Así, a través de la discusión colectiva, se agruparon los distintos elementos en categorías sobre una superficie (el afiche), para ser presentados al resto de los estudiantes y a los docentes tutores. Las imágenes (Fotos 7 a 10) ponen en evidencia el empeño de los equipos por resolver las situaciones planteadas, organizar y visualizar sus procedimientos de forma clara y estructurada.



Foto 7: Equipos resolviendo los problemas de mediciones. Edición propia.



Foto 8: Equipo resolviendo los problemas de mediciones. Edición propia.



Foto 9: Equipo trabajando sobre los organizadores gráficos. Edición propia.



Foto 10: Equipos trabajando sobre los organizadores gráficos. Edición propia.

Al concluir sus producciones, cada grupo entregó las notas con los procedimientos realizados para resolver los problemas y los afiches que utilizarían en el siguiente encuentro para apoyar sus presentaciones.

Es así que en el cierre los estudiantes, atendiendo a una Taxonomía del Plano Afectivo, respondieron a una encuesta de opinión, vinculada a aspectos emocionales, que recogía información relevante referida a Recepción, Respuesta y Valoración del Taller.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El siguiente encuentro, se destinó al cierre y evaluación del taller, intercalando exposiciones de los docentes a cargo con los grupos de trabajo de estudiantes. Desde el espacio curricular de "Historia de la Matemática" se retomó el período empírico en la matemática, en el cual tuvieron lugar los desarrollos más relevantes en materia de geometría y medida.

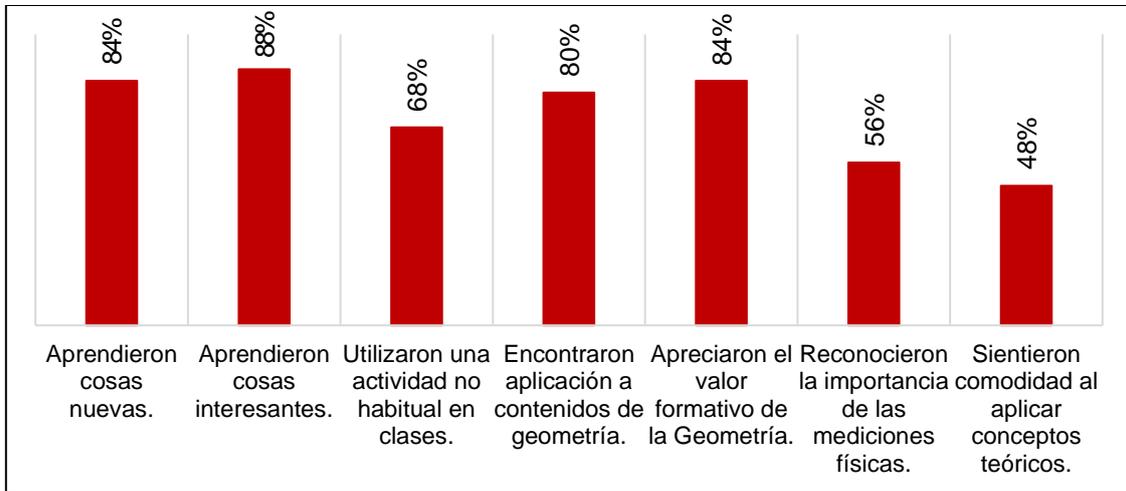


Foto 11: Aportes de la cátedra de "Historia de la Matemática".
Edición propia.

A continuación, y en base a los objetivos planteados en la planificación de la jornada, se compartieron los supuestos teóricos subyacentes y algunos resultados extraídos de las encuestas.

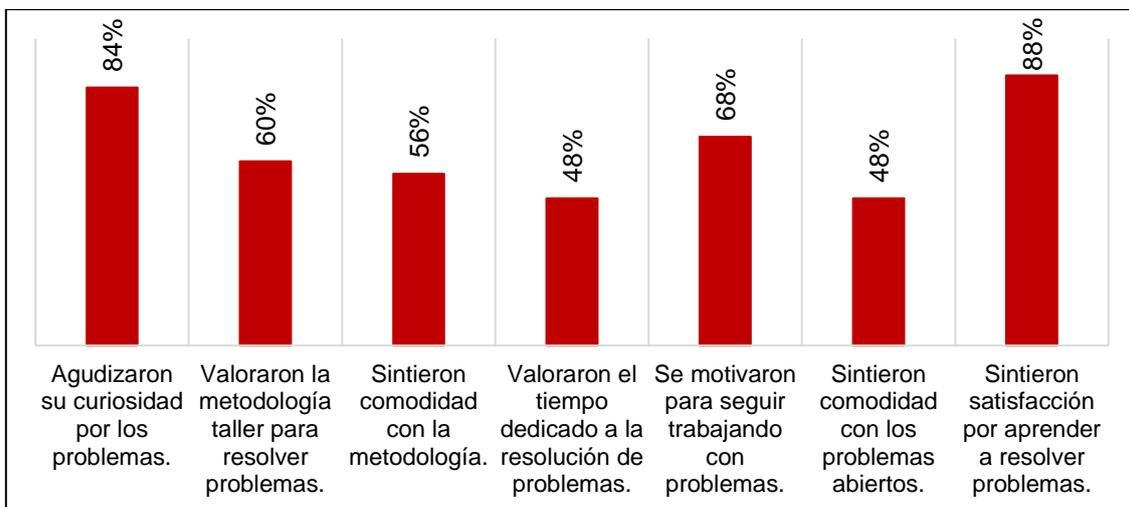
En referencia a los aprendizajes, el 84% de los encuestados expresó que en las actividades planteadas aprendieron cosas nuevas. El 88%, consideró haber aprendido cosas interesantes -además de novedosas-, mientras que un 12% permaneció indiferente a la cuestión. El 68% de los estudiantes manifestó que no es el tipo de actividades que se trabajan usualmente en las clases, un 16% expresó familiaridad con la metodología y otro 16% no pudo concluir al respecto. El 80%, logró encontrar aplicación práctica a algunos contenidos de geometría, mientras que un 16% no apreció ningún avance importante y un 4% tuvo dificultades para hacerlo. El 84% aprecia el valor formativo de la Geometría. Un 56%, dijo saber de antemano sobre la importancia de las mediciones físicas referidas a figuras y cuerpos geométricos, un 12% no pudo concluir y un 32% desconocía su relevancia. El 32% aseguró que siente inseguridad a la hora de aplicar conceptos teóricos, un 12% dijo que dependía de las situaciones y un 48% manifestó su comodidad.

El siguiente cuadro sintetiza las respuestas favorables a los ítems de la encuesta, referido a las percepciones de los estudiantes para los aprendizajes:



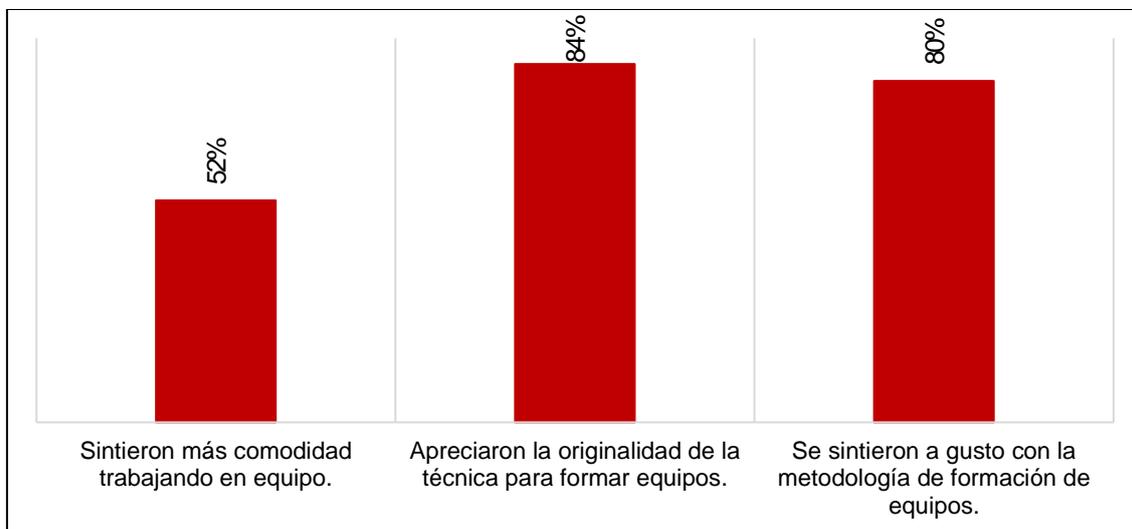
Cuadro 1: Porcentajes de respuestas favorables a las percepciones encuestadas para los aprendizajes. Edición Propia.

Con respecto a la resolución de problemas, el Cuadro 2 resume los aportes más importantes de las encuestas de opinión.



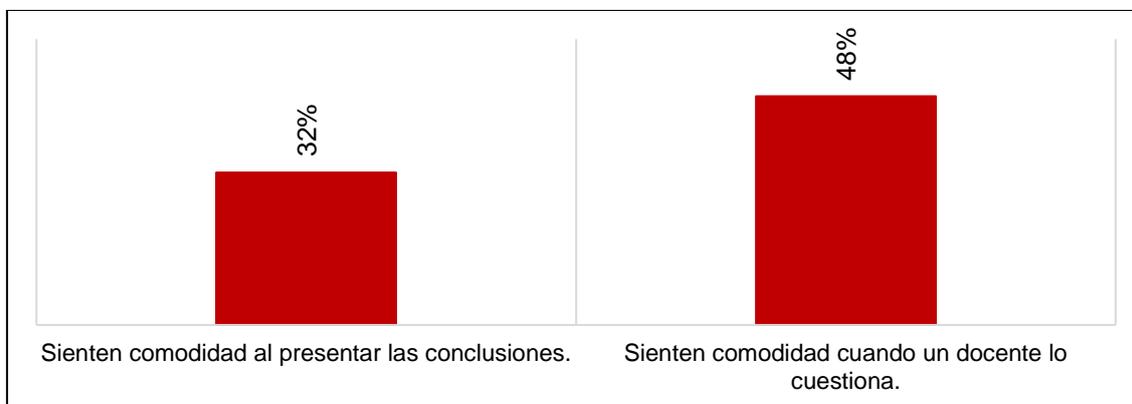
Cuadro 2: Porcentajes de respuestas favorables a las percepciones encuestadas sobre la resolución de problemas. Edición Propia.

En cuanto al trabajo en equipo, a un 52% de los estudiantes le resultó más cómoda esta modalidad, mientras que a un 48% le resultó indiferente. Al 84%, la metodología empleada para formar los grupos, le pareció original; mientras que al 16% no le pareció novedosa. Al 80%, la metodología usada para la formación de grupos, le gustó; mientras que al 20% le resultó indiferente.



Cuadro 3: Porcentajes de respuestas favorables a las percepciones encuestadas acerca del trabajo en equipo. Edición Propia.

Los últimos resultados están referidos a la presentación de las producciones y se muestran en el Cuadro 4. Se evidencia que es reducido el porcentaje de estudiantes que se siente cómodo al exponer frente a grupos grandes.



Cuadro 4: Porcentajes de respuestas favorables a las percepciones encuestadas sobre la presentación de producciones. Edición Propia.

A continuación, y apoyándose en los afiches confeccionados, cada grupo realizó la puesta en común de sus resoluciones a los distintos problemas. Los equipos debían comentar y fundamentar las mismas, explicando cada paso de los procedimientos aplicados. Durante el transcurso, el espacio "Oratoria y Retórica docente" propició la reflexión acerca de las diversas situaciones áulicas (y extra áulicas) en las que se construye la oralidad y la escritura, propias del trabajo docente, a la vez que dio pautas para mejorar los procesos sobre oralidad y escritura docente en situaciones académicas y sociales (extraclase). Además, sobre la base de los resultados obtenidos en referencia a los aspectos

emocionales y presentados en el Cuadro 4, se ofreció orientación para que pudieran ver la exposición como un área de oportunidad.



Foto 12: Equipo de trabajo realizando su presentación frente al auditorio. A la derecha, la docente de "Oratoria y retórica docente" pronta a realizar su devolución. Edición propia.

A modo de cierre, se presentaron las conclusiones finales y nuevos objetivos para el siguiente año. Para aquellos estudiantes que asistieron a ambos encuentros, se realizó la certificación de asistencia.

LA MEDIDA DE LA GEOMETRÍA

Una de las mayores preocupaciones de la formación docente tiene que ver, hoy en día, con las posibilidades para reducir la brecha que hay entre las construcciones matemáticas escolares de los estudiantes y las que utilizan para resolver los problemas que les brinda la realidad.

Buscando el mejor modo de propiciar esta reflexión, se propuso el eje de *geometría y mediciones*, que en el Profesorado de Matemática vincula específicamente las cátedras de Geometría Métrica y Física. "El estudio de las magnitudes y su medida es importante en el currículo de matemáticas desde los niveles de educación infantil hasta secundaria debido a su aplicabilidad y uso extendido en una gran cantidad de actividades de la vida diaria. El estudio de la medición también ofrece oportunidad de aprender y aplicar otros contenidos matemáticos, como operaciones aritméticas, ideas geométricas, conceptos estadísticos y la noción de función. Permite establecer conexiones entre diversas partes de las matemáticas y entre las matemáticas y otras áreas diferentes, como el área de sociedad, ciencias, arte y educación física" (Godino, 2003).

El proceso de la medición implica: la necesaria abstracción para captar la esencia de la propiedad o atributo a medir y asignar un valor numérico a cada objeto o evento que posea tal propiedad, una estrategia para poder obtener dichos números, el manejo de una unidad de medida que permita expresar el

resultado en forma objetiva y comparable y, un dispositivo o instrumento para realizar la medición, adecuado a la precisión que se desea obtener. Aún cuando resulta claro el atributo a medir, cada individuo que pretenda medir la magnitud de un objeto o un evento, tendrá que estar atento a la mejor estrategia a utilizar en cada situación particular.

CONCLUSIONES

Además del desarrollo de las competencias que se consideran necesarias que dominen los futuros Profesores en Matemática, ha sido la intención del taller: que puedan reconocer un problema matemático en un entorno real extraescolar, que adquieran más habilidades para resolverlos, en los planos cognitivo, psicomotor y emocional, que valoren la justificación de las decisiones y las respuestas, que aprendan y disfruten de resolver problemas y trabajar en equipos colaborativos.

En este sentido, se propusieron una gama de problemas que no fueron planteados como prototipos, ni incluían todos los datos necesarios para la resolución, ni sugerían métodos explícitos de trabajo. Asimismo, se puso el énfasis en el uso de distintas heurísticas y la utilización creativa de ciertos conocimientos matemáticos ya estudiados, valorando su uso por posibilitar la resolución o por optimizarla.

A nivel de la implementación de este tipo de taller, se considera que ha aparecido una rica variedad de elementos: la preparación de posibles temas de trabajo, la presentación de los problemas, el análisis de las situaciones, la discusión y producción de hipótesis, la identificación de vacíos existentes en los conocimientos, el aprendizaje individual y el intercambio de resultados. Esta forma de trabajo ha sido un aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes. Si bien se evidencia la necesidad de continuar con esta metodología de trabajo en futuros encuentros, esta iniciativa ha constituido una propuesta de gran potencial. En este marco, se prevé la realización de nuevas experiencias superadoras.

Finalmente, se agradece la participación generosa de los docentes de "Historia de la Matemática", Prof. Juan Ignacio Gamito, y de "Oratoria y retórica docente", Prof. Milagros Santillán.



Foto 16: Equipo docente que participó del taller. Edición propia.

BIBLIOGRAFÍA

- BOUD, D., FELETTI, G. (Eds.). (1991). *The challenge of problem based learning*. London: Kogan Page.
- ESPEJO, R., SARMIENTO, R. (2017). *Manual de apoyo docente. Metodologías activas para el aprendizaje*. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile. Dirección de Calidad Educativa. Vicerrectoría Académica. Recuperado el 08 de septiembre de 2022 de https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20210421/20210421131957/manual_metodologias_activas_para_el_aprendizaje.pdf.
- GALINA, Esther (2008) *Medida, geometría y el proceso de medir*. Córdoba: Publicaciones de FAMAFA, Universidad Nacional de Córdoba, p. 24.
- GODINO, J. D., BATANERO, C. y ROA, R. (2003). *Medida y su didáctica para maestros*. Granada: Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. ISBN:84-932510-2-X. Recuperado el 12 de enero de 2023 de <http://www.ugr.es/local/jgodino/>.
- MICHELSEN, L., SWEET, M. (2008). The essential elements of team-based learning. En *New directions for teaching and learning*, 116, p. 7-27.
- PERKINS, DAVID (2003) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. 3º reimpresión. Editorial Gedisa: Colección debate socio-educativo.
- SCHMIDT, H. (1993). Foundations of problem based learning. Some explanatory notes. En *Medical education*, 27, 422-432.
- SPARVOLI, V. (2018) *Nociones de Física para el nivel secundario*. Sello Editorial Athala.

FUE

Schär, Alejandro Emanuel¹

Fue en una noche fría y oscura, con una luna casi inexistente sobre el firmamento. Me hallaba caminando por la calle principal de mi pequeña ciudad, la única calle que, a pesar de estar desierta como el resto, posee al menos algo de iluminación en toda esta postergada ciudad. Cualquiera se preguntaría qué hace una joven caminando sola en la noche bajo dichas condiciones. Pues bien, la explicación existe. Terminé con mi pareja esa misma noche; hacía exactamente veinte minutos; como estaba en su casa y todo acabó súbitamente, tuve que irme a pesar de estas mismas circunstancias.

Para llegar hasta mi casa debía atravesar desde una mitad de la ciudad, "la residencia norte", como le dicen ellos, hasta la otra mitad de la ciudad, "el barrio sur", como nos dicen a nosotros. Para ello, es necesario atravesar un río por medio de un pequeño puente de madera tan viejo que estoy casi segura de que es más viejo que la misma ciudad.

Al cabo de unos pocos minutos, cuando pasaba por el ancestral puente, pude ver a una persona vestida con un abrigo gris y largo, casi hasta los pies, un pantalón negro y el humo que desprendía de su cigarrillo. Estaba apoyado sobre una farola, la cual sí funcionaba pero el gorro sobre su sien no permitía que la luz desvelase su rostro; más bien, todo lo contrario, el contraste con la luz hacía que, en lugar de sus ojos, fuera el abismo quien me devolviera la mirada.

"De silueta alta, algo voluminosa... probablemente un hombre.". Pensé. De pronto, en un momento de conciencia, me di cuenta de que le daba atención a sus características porque sentía que sería robada, secuestrada, o en definitiva, nada bueno; tenía miedo por mí, es verdad, me aterraba seguir caminando pero... ¿Qué otra cosa podría hacer? No iba a volver a esa casa y éste es el único camino racional posible. Tuve que llenarme de valor. Decidí moverme al costado contrario de la calle para tener espacio suficiente para, al menos, intentar correr si es que pasara lo peor.

Cuando pasaba por delante de él lo escuché hablarme, sentí como mi cuerpo se paralizó. Estaba aterrada.

-¡Hey! Dijo con una voz grave y profunda. Definitivamente era un hombre. Rápidamente lo enfrenté con la mirada y empecé a hurgar en mi bolsa algo que me serviría para defenderme.

-¿Qué llevás ahí? Dijo señalando la bolsa. La realidad es que la traigo conmigo porque son algunas de las cosas que tenía en la casa de mi pareja y, bueno, ya no tiene sentido que estén allí. Ya no hay nada allí.

Comenzó a acercarse a mí y, no estoy segura de por qué, pero me detuve y solo lo miré. Estaba paralizada.

-No es nada, nada con valor. Por favor, no te acerques.

A pesar de mis súplicas él seguía acercándose lentamente. Cuando vi que metía su mano derecha dentro del abrigo sentí que mi piel se helaba como si mi cuerpo estuviera preparándose para el frío infinito. Estaba segura de que sería un arma.

¹ Estudiante del 3° Año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, ISFD N° 127 "Ciudad del Acuerdo".

-Yo te conozco. Dijo notablemente sorprendido, de verdad parecía conocerme.

- Sos la novia de mi amigo Luis. Soy Daniel, ¿Me recuerdas? No recuerdo a ningún Daniel. Es más, no conozco a ningún Daniel.

- ¡Oh, Daniel, si! No sabía quién era esa persona, pero necesitaba tiempo para encontrar lo que busco dentro de mi bolsa.

- ¿Qué hacés aquí?- Dije intentando distraer su atención de la bolsa mientras metía nuevamente una mano en ella de forma discreta.

- Estoy esperando a Luis, íbamos a ir a... bueno, ya sabes, pasar el rato. Parecía como si tratara de ocultar algo.

-Claro... el rato.

Saqué mi pistola de la bolsa y le disparé en el pecho dos veces. No sabía quién era este tipo, pero no podía dejar que se fuera. Si él es o era amigo de Luis y, de verdad lo está o estaba esperando, llegaría un punto en donde se hartaría de hacerlo e iría a buscarlo a su casa. Y no sería conveniente. Si eso pasara, lo encontraría muerto sobre la cama junto a su amante y sería cuestión de tiempo que supiera que yo lo maté. Después de todo, se lo merecía, por engañarme.

Resolví empujar el cuerpo de Daniel por el puente para que nunca lo encontraran. Claro que no es sencillo mover un cuerpo sin vida, pero Una va tomando avidez con la práctica.

HABLAME POR WHATSAPP

María Laura González¹

Nos pusimos de acuerdo para juntarnos esa tarde a matear. Hacía un montón que no nos veíamos y necesitábamos ponernos al día. Mechi, Pat y yo estuvimos desencontradas. Emma había empezado primer grado, Fabricio había debutado en una obra de teatro infantil y yo, recién vuelta del viaje, tenía lindas anécdotas para compartir.

Los hijos, sobrinos, nietos, la vida de las tres rebasaba nuestras mochilas y nos encontramos para regalarnos novedades.

Después de los besos y abrazos nos sentamos alrededor de la mesa, no sin antes ubicar nuestros celulares a la vista.

Los niños se pusieron a jugar en el living contiguo y las risas, los gritos de sus juegos, los juguetes por el suelo y la música del entretenimiento comenzaron a subir los decibeles.

Nuestra charla se fue apagando hasta que las aplicaciones de los celulares nos abstraieron a las tres.

Cuando levanté la vista vi a Mechi en mi pantalla. Me saludaba alegre desde lo que creo era el patio de una escuela. Allí Emma con su uniforme de primaria me saludaba también.

Pasé el índice por la pantalla, segura de que cambiaría esa imagen y volveríamos al comedor. Cuando lo hice, la imagen cambió. Allí estaba Pat, en la nieve, a punto de arrancar su clase de esquí. No me vio. Estaba muy concentrada.

Moví otra vez el dedo por la pantalla. En el comedor estaba Oscar preguntándose a dónde me había ido. Y los celulares seguían sobre la mesa.

En mi pantalla ahora Pat me miraba extrañada y preocupada. Creo que me hablaba, pero no podía oírla. Yo le hacía señas para que me espere. Pero, ¿que espere, qué?

¿Y Mechi? ¿A dónde había ido? ¿Y Emma?

Pat seguía haciéndome señas.

Había tanta gente en las imágenes, tantos desconocidos, lugares y mapas lejanos y las tres sumergiéndonos en esos mares sin fondo.

Y los niños jugaban solos en el comedor.

Las historias en mi celular se sucedían vertiginosas: el último cumpleaños, la obra de teatro, las fotos que busqué de mis amigos. La última presentación del libro.

Mechi y Pat también navegaban, abstraídas en lo mismo que yo: Las compras on line, los precios del hospedaje en la costa, la visita al museo de Van Gogh.

Fabricio saludando desde el comedor apareció en la siguiente pantalla. También Oscar, prendiendo las luces porque ya estaba oscuro. Y nosotras allí adentro.

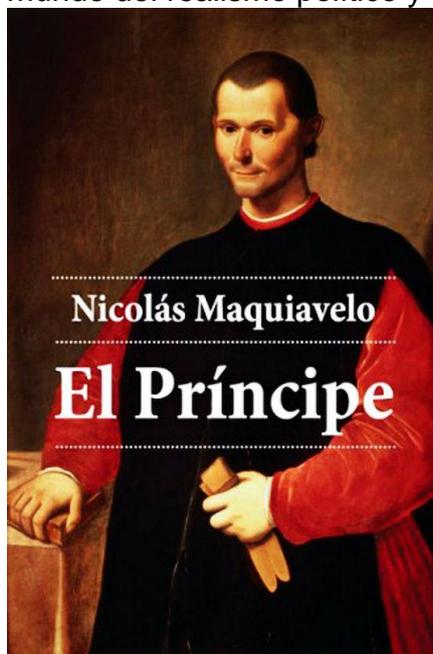
Abrí el whatsapp y les mandé un mensaje: "tranquilas chicas, cuando se acabe la batería de los celulares volveremos a conversar para ponernos al día".

¹ Docente jubilada de Matemática, egresada del Instituto 127, escritora independiente. Reside en San Nicolás. Contacto: m-lauragonzalez@hotmail.com.

MAQUIAVELO, N (1996). *El príncipe*. 3º Edición. Madrid: Editorial Alba.

Carolina N. Listrani¹

Maquiavelo es un autor que vive en la Edad Moderna y es expresión de su época. Se lo reconoce como el fundador de la Ciencia Política. Entre la vasta cantidad de obras que escribe, destaca entre todas ellas la que nos convoca en esta breve reseña: "El Príncipe". En esta obra, Maquiavelo desarrolla no sólo la clasificación de principados, sino también las características que son necesarias o que requiere un príncipe para conquistar, mantener y acrecentar su poder. Su lectura debe ser recomendada porque Maquiavelo realiza un quiebre con el pensamiento de la época medieval y antigua. Rompe con la tradición del estudio de la política como filosofía para adentrarse al mundo del realismo político y en consecuencia de la ciencia política.



Respecto de los principados, Maquiavelo señala que existen de 3 tipos: mixtos, nuevos y hereditarios. De estos últimos, menciona que son los más fáciles de mantener. Ello se debe a que lo único que necesita el príncipe es mantener el statu quo; esto significa no modificar sus costumbres, ni su religión, ni su lengua, ni sus impuestos. Los principados nuevos, por otra parte, pueden conseguirse a partir de que los conciudadanos lo nombren a uno como príncipe, o sea, uno puede obtener el trono por el favor del pueblo o por el favor de los nobles. Por último, los principados mixtos son aquellos que anexan a un territorio anterior uno nuevo.

En los principados nuevos, Maquiavelo señala que el príncipe debe tratar de apoyarse siempre en el grupo más numeroso, esto es el pueblo y, si esto no fuera posible, debiera apoyarse en el grupo más poderoso. Recomienda, sin embargo, que a pesar de que suceda esto último, el príncipe debe intentar una vez en el poder ganarse el favor del pueblo cosa que, según el autor, no es muy difícil. Se gana el favor del pueblo si el príncipe se abstiene de las propiedades y mujeres de los súbditos y si no utiliza la crueldad sin razón o justificación conocida, asimismo es importante para él no oprimir a la muchedumbre. En esta parte de la obra, nuevamente sostenemos la significatividad de su producción y lo importante de su lectura porque el texto puede aportar claves para la interpretación de nuestra actualidad o de la actualidad de otras naciones.

En otro orden de temas, es importante considerar en esta obra la cuestión de las tropas en las conquistas de nuevos territorios. En este sentido, Maquiavelo sugiere que sean propias por la lealtad que suponen si pertenecen al mismo principado.

¹ Magister en Administración de Empresas (MBA). Postítulo en Formación Docente. Licenciada en Ciencia Política. Jefe de Área del Profesorado de Educación Secundaria en Historia en el ISFD N°127. Docente de Nivel Universitario, Terciario y Secundario.

Además, recomienda que en el caso de la conquista de un territorio el príncipe debe eliminar toda descendencia de la dinastía anterior. Esto último lo aconseja como una manera de evitar el reclamo legítimo del trono por parte de cualquier descendiente. En cuanto a esta última cuestión nuevamente ponemos el acento en la riqueza y necesidad de su lectura en tanto aquello que recomendara Maquiavelo es aplicable a la interpretación y estudio de la caída del Zarismo en Rusia.

Según el autor, los principados eclesiásticos son los principados más seguros y felices. Esto se debe a que, a su criterio, poseen una protección diferente del resto y una ayuda sobrenatural. Tanto es así, que, por prudencia, Maquiavelo prefiere no desarrollarlos.

En otra parte de este libro, Maquiavelo señala las características deseables en un buen príncipe. Esencialmente, su obra separa la ética de la política por lo que el buen gobernante ya no implicará al buen hombre o al buen ciudadano. La riqueza de la lectura y pensamiento del autor se vincula con la ruptura que realiza con las teorías políticas anteriores centradas en la unión de la política a la ética o incluso en la subordinación de la política a la ética.

El autor señala que lo más importante en la figura del príncipe es que detente la *virtù*. Esta última hace referencia a una combinación de fuerza y astucia, la primera propia del león y la segunda del zorro. Es importante para Maquiavelo que el príncipe posea ambas características puesto que la fuerza le sirve para espantar a los lobos y la astucia para escapar de las trampas. Al margen de estas cualidades centrales para el pensador, Maquiavelo señala otras características necesarias para conquistar, mantener y acrecentar el poder. Entre ellas podemos enumerar: la prudencia, como la capacidad de valorar una situación como positiva aunque pareciera ser lo contrario y el ser estudioso de la historia que es también importante para el autor porque considera que la historia tiene una finalidad pedagógica. Sostiene que, si bien el príncipe podría no tener todas las características deseadas, es imperioso que pueda aparentarlas; así mismo, considera importante que el príncipe pueda desplazarse entre los extremos de la bondad y la maldad si la situación lo requiriese.

Considera también que al príncipe le es conveniente ser avaro antes que pródigo. Esto es así debido a que Maquiavelo considera una naturaleza humana mezquina y egoísta, pero si fuera lo contrario podría generar sentimientos negativos en torno a su figura debido, por ejemplo, a la envidia. Asimismo, le aconseja al príncipe que se haga temer antes que amar, porque el temor depende de sus acciones, pero el amor depende de la mirada del otro. Aquí importa para Maquiavelo lo que efectivamente puede controlar y lo que no, por eso le recomienda ser temido. Aunque no pretenda que el príncipe sea amado, lo cierto es que debe tratar de evitar por todos sus medios el ser odiado.

Encontramos en su obra pasajes que remiten a diferentes momentos históricos y, no solo eso, sino que hallamos en ella una fuente inagotable de frases o situaciones asimilables con nuestra actualidad.

MÓNACO, César (2021). *Entre combativos y represores. Los metalúrgicos de San Nicolás 1965-1983*. Tesis de posgrado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Emmanuel Benigni¹

Muchos de los que habitamos y tenemos algún conocimiento sobre la historia de San Nicolás (Pcia. Bs.As.), nos hemos preguntado acerca de las diferencias con Villa Constitución (Pcia. Santa Fe), una ciudad cercana y, al mismo tiempo, tan ajena. Sobre todo, teniendo en cuenta algunos contrapuntos: mientras los obreros metalúrgicos villenses protagonizaron el Villazo en 1974, la lucha de los nicoleños fue el despliegue contra la privatización. Asimismo, en la localidad santafesina, se dejó sentir muy tempranamente el terrorismo de Estado hacia 1975, el cual se profundizaría con la dictadura, dejando como saldo una gran cantidad de desaparecidos y asesinados; mientras que, de este lado del Arroyo del Medio, el punto disruptivo para los trabajadores no parece haber sido el período militar sino, nuevamente, el del paso de la acería a manos privadas.

El por qué de estas diferencias es sólo uno de los puntos de partida en el logrado trabajo de César Mónaco², descrito por él mismo como “una historia social de los trabajadores metalúrgicos de San Nicolás, centrada en sus organizaciones sindicales” (p. 10).

La hipótesis planteada es que, entre 1965 y 1983, la UOM-SN desarrolló y consolidó un **poder gremial** basado en el control interno de la organización y en una participación destacada en la política local. Y, en consecuencia, habría permitido el bloqueo de expresiones de radicalización política entre los trabajadores, y también permitiría explicar el bajo índice represivo dentro de la planta durante la última dictadura. Con el concepto de “poder gremial”, se busca dar cuenta de cómo el sindicato exteriorizó su poder hacia diversos ámbitos de la vida cotidiana, sobre todo en lo político.

La estructura explicativa se despliega a lo largo de una introducción, nueve capítulos, una coda y la conclusión. Si bien hay un desarrollo cronológico, cada uno de los capítulos toma un eje particular, por lo que vamos a encontrar años que se solapan en la narración, en función de lo que se quiere demostrar. El autor propone la distinción de etapas en la construcción del poder gremial. En primer lugar, la del **punto de inicio**, entre 1965 y 1970, con el comienzo de la intervención de la seccional a cargo de José Ignacio Rucci, donde encontramos un sindicato aún débil, en el marco del cual aquel dirige un proceso de “normalización”, con métodos donde no quedan afuera el gangsterismo y los acuerdos circunstanciales con la empresa. Luego, la de **consolidación de la seccional y de su liderazgo**, aproximadamente entre 1970 y 1972. A ésta le sigue un ciclo de **dualidad confrontativa** entre la ortodoxia sindical y los

¹ Profesor de Educación Secundaria en Historia, ISFD N°127; Diplomado Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, FLACSO. Docente de Historia en los niveles secundario y superior.

² Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2091/te.2091.pdf>

sectores políticos juveniles del peronismo en 1973. Y, por último, una etapa de **dinámica ascendente** de la UOM, de **consolidación del poder gremial**, entre 1973 y 1983, con Naldo Brunelli al frente de la seccional, pudiendo concretar una cantidad importante de logros materiales para los afiliados, y con un lugar de relevancia ya no disputado, en la vida institucional y política nicoleña.

Nos encontramos ante una producción académica que recupera los aportes y debates historiográficos sobre historia argentina reciente, realizados durante las últimas décadas. En este sentido, se destaca la capacidad para analizar algunas particularidades de la historia local, articuladas de forma compleja y no mecánica, con las vicisitudes de la política nacional. Sobresalen en la tesis, tanto el análisis de la lucha por la creación de un sindicato siderúrgico que - según el autor-, lejos habría estado de expresar la oleada de luchas clasistas que recorrieron algunos puntos del país desde el Cordobazo, como el recorrido explicativo sobre los años en que San Nicolás se convirtió en una "ciudad violenta", permitiendo comprender cómo se articulaba la oposición entre el peronismo político, al frente de la intendencia y del concejo deliberante, con el ortodoxo y sindical, corporizado en los liderazgos de Rucci y Magaldi, dirigente de la CGT local. No es menor el análisis del asesinato de José Colombo. Si bien Mónaco avanza en la demostración de que fue perpetrado por el Comando de la Resistencia Peronista, y no por la Triple A (como se habría sostenido en algún momento), no cierra la puerta a su vinculación ya que se ha venido demostrando que aquella habría sido, en un primer momento, la suma de acciones no coordinadas por parte de múltiples organizaciones de tipo paraestatal³.

Uno de los aspectos más relevantes, es el uso del tipo y diversidad de **fuentes**, por ejemplo: la prensa escrita, entrevistas a trabajadores, publicaciones de la propia empresa y, fundamentalmente, los archivos de la Dirección Provincial de Inteligencia de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA). En una de las curiosas "vueltas" de la historia, la información recopilada por policías para prevenir y frenar posibles luchas obreras ha permitido hoy acceder a panfletos, informes, publicaciones y otros materiales, sin los cuales la profundidad de la investigación habría sido muy diferente.

El autor demuestra su hipótesis, concluyendo que, en la diferencia con experiencias como la de Villa Constitución, el elemento con mayor peso explicativo, sería el de la temprana consolidación de la ortodoxia sindical, con mano de hierro por parte de Rucci y sus allegados. Sería esa progresiva construcción del poder gremial, la que también habría generado tranquilidad a los agentes policiales encargados de prevenir y reprimir acciones "subversivas" en la planta: esa dirección sindical era una valla que no necesitaba ser apuntalada.

La tesis de Mónaco es un aporte muy valioso, y un salto en calidad en relación a las producciones historiográficas sobre San Nicolás y la zona. En este sentido,

³ Entre otros, véase Bufano, "Perón y la Triple A" y Gambini, Hugo, "El terrorismo de Estado se inició con Perón" Criterio, nro. 2.389, 2013. Disponible en

https://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/2013/01/04/el-terrorismo-de-estado-se-inicio-conperon/.

ESPACIO 127 - Sección Biblioteca

Revista de interés académico, cultural y educativo

Instituto Superior de Formación Docente N° 127 "Ciudad del Acuerdo"

San Nicolás, Buenos Aires

Año II, Edición N° 3, Enero-Junio 2023, pp. 31-33, ISSN 2796-8944



se destaca su importancia para quienes quieran investigar al respecto, por el estado del arte actualizado, por el uso y el tipo de fuentes a las que recurre, y por los aportes al conocimiento histórico, que además pueden ser la fuente de nuevas indagaciones.

HAN, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial S.L.

Gonzalo Zerda¹

Esta obra sintetiza muchas de las ideas del autor surcoreano Byung-Chul Han², importante pensador contemporáneo especializado en las opresiones y conflictos que atraviesan a la humanidad actual a partir del avance del neoliberalismo.

Partiendo de la problemática de la libertad del *poder hacer*, Han describe los múltiples mecanismos del capitalismo a través de los cuales esa libertad se convierte en opresión. Además, se pregunta por las diferencias entre el modelo de coacción anterior y el actual, dentro del mismo sistema.

Para responder a estas cuestiones, el filósofo retoma el concepto de *biopolítica* de Michel Foucault como la forma de someter a los cuerpos, y la contrapone con su propia idea de *psicopolítica*. Ésta sería superadora de la anterior, ya que implicaría el control de las psiquis a través de múltiples técnicas de dominación.

Entre aquellas técnicas, el autor desarrolla conceptos como la *autoexplotación* o la *autoproducción*, que demuestran un avance del capitalismo en la forma de explotación sobre las personas, cuestionando la división en clases clásica del marxismo a partir de lo que explica como la *dictadura del capital* y la *dictadura de la transparencia*.

Con centro en la idea de *transparencia*, se puede ver en la obra el recurrente análisis del autor sobre las sociedades actuales en relación al manejo de la información y el control de la misma. En este aspecto, el libro aborda la progresión informática de la vida humana, fragmentada en múltiples datos biométricos que se controlan, analizan, comparan y manipulan para su optimización y para garantizar el funcionamiento del sistema, a través del *Big Data*.

Además, entre otros aspectos, en diálogo con las teorías psicoanalíticas, materialistas y los estudios culturales, el autor analiza otras problemáticas de carácter ético a partir del desarrollo de la cultura *smart* y el control de las emociones, revisa el concepto de historia desde la transformación de los hechos humanos en un registro infinito y exhaustivo de datos y analiza el rol de los medios de comunicación, con centro en las redes sociales e Internet.



¹ Profesor en Historia. Cursó sus estudios superiores en el ISFD N° 127, de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Desde 2012 se desempeña en establecimientos educativos de los niveles Secundario y Superior de la Provincia. Desde el año 2021 hasta el presente es profesor en el ISFD N° 127 a cargo de las cátedras "Integración Areal II", "Introducción a las Ciencias Sociales y a la Historia" y "Espacio de Práctica Docente II". Es estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Contacto: gzerda2@abc.gob.ar

² Byung Chul-Han (Seúl, 1959) es un filósofo contemporáneo surcoreano, radicado en Alemania, con una gran cantidad de obras centradas en el análisis de las sociedades actuales a partir de problemáticas éticas, culturales y psicosociales propias de la etapa neoliberal del sistema capitalista. Entre sus obras más destacadas, se encuentran *La sociedad del cansancio*, *La sociedad de la transparencia*, *Infocracia* y *El corazón de Heidegger*.