

Letras en el aula
**Secuencias didácticas para enseñar lengua
y literatura en la escuela secundaria**
Volumen I

Abril Amado y María Agustina Miranda

Letras en el aula

Letras en el aula

Secuencias didácticas para enseñar lengua
y literatura en la escuela secundaria

Volumen I

Abril Amado y María Agustina Miranda



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófalo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni Fernando Rodríguez
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini	Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matias Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafofi
Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Aylén Suárez
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Directora de imprenta Rosa Gómez
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matias Cordo	

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Sol de Noche



ISBN 978-987-8363-97-4

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2021

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Letras en el aula : secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura en la escuela secundaria, volumen I / Abril Amado ; Agustina Miranda. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 330 p. ; 20 x 14 cm. - (Sol de noche /)

ISBN 978-987-8363-97-4

1. Literatura. 2. Didáctica. 3. Práctica del Lenguaje. I. Miranda, Agustina. II. Título.
CDD 407.12

Índice

Presentación	11
<i>Mariano Vilar</i>	
Área: Literatura Latinoamericana y Argentina	13
<i>Abril Amado</i>	
Introducción	15
Secuencias didácticas	19
Parte 1: Versión para docentes	
Capítulo 1	
Poesía, <i>performance</i> y derechos humanos. Perlongher y el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo: un acercamiento entre literatura y educación sexual integral	21
Capítulo 2	
Cuento y lenguaje inclusivo “La doble y única mujer”. Comprensión y análisis textual desde el presente: discusiones sobre lenguaje inclusivo	41

Capítulo 3

Proyecto: no-ficción. Análisis de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y escritura colaborativa de textos no-ficcionales 67

Capítulo 4

Teatro. Trabajo de comprensión lectora y análisis crítico:
Terrenal. Pequeño misterio ácrata 85

Secuencias didácticas 101

Parte 2: Versión para estudiantes

Capítulo 1

Poesía, *performance* y derechos humanos. Perlongher y el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo: un acercamiento entre literatura y educación sexual integral 103

Capítulo 2

Cuento y lenguaje inclusivo "La doble y única mujer". Comprensión y análisis textual desde el presente: discusiones sobre lenguaje inclusivo 113

Capítulo 3

Proyecto: no-ficción. Análisis de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y escritura colaborativa de textos no-ficcionales 131

Capítulo 4

Teatro. Trabajo de comprensión lectora y análisis crítico:
Terrenal. Pequeño misterio ácrata 139

Área: Lingüística 147

María Agustina Miranda

Introducción 149

Módulos para docentes	155
Estrategias y actividades para el aula	
Módulo 1	
Clases de palabras, conectores y partículas conectivas	157
Módulo 2	
Modalizadores y subjetivemas	185
Módulo 3	
Argumentación	221
Módulos para estudiantes	243
Módulo 1	
Clases de palabras, conectores y partículas conectivas	245
Módulo 2	
Modalizadores y subjetivemas	273
Módulo 3	
Argumentación	307
Las autoras	329

Presentación

Mariano Vilar

Desde hace ya muchos años, la reflexión e investigación sistemática sobre temas relacionados con la didáctica de la lengua y la literatura se ha vuelto uno de los ejes del trabajo de muchxs de nuestrxs graduadxs y docentes. No obstante, la transferencia de estas producciones, así como la conexión entre niveles y campos laborales, ha sido relativamente escasa. Incluso cuando nuestrxs graduadxs y estudiantes trabajan en espacios de educación secundaria, a menudo viven su desarrollo laboral y sus prácticas docentes de un modo relativamente aislado respecto de su formación dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Creemos que la articulación entre estos espacios de construcción de conocimiento y reflexión académica y aquellos de aplicación y transferencia efectiva es imprescindible, y necesita ser fortalecida.

En este sentido, esta primera publicación asume que una línea concreta de acción es propiciar un espacio institucional para discutir, crear y diseñar materiales y recursos didácticos en formatos escrito y audiovisual, que puedan ser puestos a disposición de docentes de distintos niveles de la

educación, con acceso libre. Así, el proyecto cumple una doble función: visibilizar el trabajo de nuestra comunidad académica (exhibiendo claramente una de las tantas áreas de incumbencia profesional de nuestrxs graduadxs) y articular, proyectar y transferir el trabajo que se desarrolla dentro de nuestra Facultad hacia otros ámbitos de educación formal e informal.

En este primer volumen presentamos las propuestas de las docentes Abril Amado y Agustina Miranda. Esperamos en el futuro seguir ampliando esta colección y proveer materiales de distintas áreas y con distintos enfoques para su uso en las aulas.

Área:
Literatura Latinoamericana y Argentina

Abril Amado

Introducción

Los módulos que se presentan a continuación contienen secuencias didácticas especialmente diseñadas para los dos últimos años de la educación secundaria. Forman parte del proyecto “Creación de materiales didácticos y transferencia” del Departamento de Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo es crear herramientas para el aula de nivel medio que estén en diálogo con los debates y discusiones que actualmente se dan en el ámbito académico.

Todos los módulos parten de una concepción de la literatura como un objeto de enseñanza que se enmarca en las prácticas socioculturales del lenguaje. Esto quiere decir que lo que se pone en juego a la hora de leer, comprender y analizar textos es una acción comunicativa. Por ello, se abordan los textos de manera integral, preservándolos como objeto y sin dividirlos en unidades menores que resulten poco significativas para lxs estudiantes, a quienes se considera usuarixs y constructorxs de la lengua. Esto no supone que se deje de lado la reflexión sobre la lengua en tanto sistema, sino que estará supeditada a la lectura del texto.

En el diseño de las actividades se priorizó la creación de un ambiente de trabajo cooperativo que incite a lxs estudiantes a expresar sus ideas y reflexionar en torno a la lectura. Se promueve la multiplicidad de interpretaciones mediante preguntas que sirven como guía para el análisis crítico, pero que se alejan de la idea de una lectura unívoca y “correcta”. La propuesta consiste en evaluar los procesos de apropiación de los textos, en lugar de las interpretaciones.

Con este mismo objetivo —el de fomentar el pensamiento crítico— se buscó abordar problemas interdisciplinarios que interpelen a lxs alumnxs en tanto individuos que forman parte de una comunidad. Como señala María Eugenia Dubois (1996), “la lectura ‘se estudia’ en la escuela como algo ajeno, como algo que está fuera de uno mismo para ser cargado, llevado, recordado, pero no vivido, sentido”. Contra esta forma de estudio, se seleccionó un corpus de textos que habilite la reflexión en torno a problemas sociales actuales con los que lxs estudiantes, muy probablemente, estén en contacto. Por ello, se hace hincapié en el estudio de los contextos socio-históricos de producción.

En este sentido, se espera que la literatura contribuya a la comprensión del mundo y de las propias vivencias. Una buena manera de lograr esto es desarrollar la intersección entre nuestra materia y la educación sexual integral (ESI), ampliamente trabajada en los módulos que aquí se presentan. Abordar la ESI supone siempre un desafío; sin embargo, la literatura es un terreno fértil para trabajar desde una perspectiva de género los vínculos y las relaciones que se producen en la sociedad en que vivimos.

Asimismo, se espera que el trabajo con el objeto de estudio particular permita acceder al conocimiento del vocabulario técnico de la disciplina y practicar el

pensamiento conceptual. Para ello, se propondrá a lxs estudiantes la utilización de un metalenguaje y se hará hincapié en la intertextualidad, que permite pensar y construir diálogos entre textos diversos. También se recurrirá a la búsqueda de información, habilidad central en el mundo digital en que nos encontramos hoy. De esta manera, fomentaremos la autonomía de lxs alumnos a la hora de encontrar información para resolver un problema o interrogante.

Los materiales se ponen a disposición de lxs docentes para que recurran a ellos en función de los itinerarios de lectura que hayan planteado. Será tarea docente tramar las experiencias de lectura para que tengan sentido. Lxs profesores podrán adaptar las consignas, ampliarlas, recortarlas, utilizar algunas y dejar otras de lado, etcétera.

Los objetivos de presentar estos materiales consisten en que lxs docentes:

- » Reflexionen en torno de sus propias prácticas de enseñanza y de los corpus literarios que proponen.
- » Encuentren nuevas propuestas para trabajar en el aula con sus estudiantes.
- » Dispongan de herramientas para orientar la lectura de textos literarios contemporáneos y evaluar los procesos de apropiación de dichos textos.
- » Incorporen actividades asociadas a la utilización de conceptos.
- » Cuenten con herramientas para incentivar instancias de reflexión oral y escrita de las obras, habilitando la posibilidad de discutir múltiples interpretaciones.
- » Cuenten con herramientas para trabajar contenidos de ESI.
- » Conozcan la fundamentación de los ejercicios que se proponen.

Todos los módulos en su versión para docentes se organizan de acuerdo con la siguiente estructura (adaptada a los requerimientos de cada uno en particular):

1. Resumen
2. Fundamentación
3. Objetivos de aprendizaje
4. Inclusión en el programa
5. Contenidos
6. Secuencia
 - 6.1. Disparador
 - 6.2. Actividades
 - 6.3. Puesta en común
7. Alternativas y dificultades que se pueden encontrar
8. Bibliografía

Además, se ponen a disposición los módulos para estudiantes, que consisten simplemente en guías de trabajo.

Bibliografía

Dubois, M. E. (1996). Espacios para la lectura. *Órgano de la Red de Animación a la Lectura*, año II. México, Fondo de Cultura Económica.

Secuencias didácticas

Parte 1: Versión para docentes

Capítulo 1

Poesía, *performance* y derechos humanos

Perlongher y el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo: un acercamiento entre literatura y educación sexual integral



#FemicidioEsGenocidio. Acción de Fuerza Artística de Choque Comunicativo (FACC) frente a la Casa Rosada. Foto de Nacho Yuchark para *lavaca*.

Resumen

La presente secuencia didáctica aborda de forma conjunta contenidos del área de lengua y literatura (LL) y de educación sexual integral (ESI). Trabajaremos el poema “Cadáveres” de Néstor Perlongher y la *performance* “Caravana femicidio es genocidio” del colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo (FACC), disponible en Youtube. Haremos hincapié en la noción de *performance*, que probablemente haya sido menos trabajada durante el secundario que la de “poema”. Utilizaremos textos de variada índole como fragmentos de noticias de *Clarín* y *El ágora digital*, y de artículos críticos y teóricos de Diana Tylor, Ezequiel Zaidenweg y Marcela Lagarde. Además, leeremos parte de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” y de la resolución 96 de diciembre de 1946 de la Convención de las Naciones Unidas.

Las actividades tendrán como eje el vínculo intertextual, haciendo énfasis en la violación de los derechos humanos producto de los femicidios y de la dictadura cívico-militar.

Fundamentación

El presente documento ha sido elaborado para trabajar algunos contenidos específicos del eje “sexualidad, historia y derechos humanos” de ESI, de acuerdo con los lineamientos del diseño curricular de la nueva escuela secundaria (NES). Consideramos que la literatura es un terreno fértil para estudiar temas que atañen a la sexualidad y los derechos humanos. Actividades como las que aquí se presentan ponen de relieve distintos saberes que históricamente han sido omitidos e invisibilizados.

Leer un poema como “Cadáveres” en relación con la obra de FACC supone realizar una lectura atravesada por nuestro contexto social, del que forma parte la efervescencia de la cuarta ola feminista. En este caso, trabajaremos con los conceptos de “genocidio” y “femicidio”, poniéndolos en relación. De esta manera, la literatura habilitará la reflexión sobre los derechos humanos, permitirá el desarrollo del pensamiento conceptual y abrirá el camino para tratar problemáticas que atraviesan nuestra historia y forman parte del debate público cotidiano. Para lograr todo esto, proponemos ejercicios que implican la búsqueda de información sobre los contextos de producción de cada obra y sobre sus autorxs. Estos datos son de suma importancia ya que se trata de sujetos militantes que otorgan un valor político a su arte, valor que intentaremos retomar en nuestra propia lectura.

El trabajo con la intertextualidad permitirá establecer similitudes y diferencias no sólo entre géneros literarios sino también entre conceptos como “genocidio” y “femicidio”, y entre tipos de violencias.

Asimismo, se estudiarán contenidos específicos de LL y se ahondará en un género que no suele trabajarse en el nivel medio, pero sí en la universidad: la *performance*. Lxs estudiantes, probablemente, hayan visto u oído sobre ciertas *performances* llevadas a cabo en el contexto de la cuarta ola feminista. Muchas de estas han obtenido un alto grado de resonancia mediática, por ejemplo, “Un violador en tu camino” del colectivo Las Tesis. “Caravana genocidio es femicidio” se presenta como un producto artístico ideal para pensar las relaciones entre la literatura, otras artes y los derechos humanos. Además, se encuentra fácilmente en Internet.

Para fomentar la apropiación de los saberes y ponerlos en práctica, se propone una consigna final de escritura que retoma los tópicos trabajados y problematiza los conocimientos adquiridos.

Objetivos de aprendizaje

- » Establecer vínculos entre distintos tipos de texto apelando a su forma, género y tema.
- » Establecer relaciones entre los textos y su contexto de producción.
- » Realizar nuevas lecturas de textos provenientes de otros contextos sociales en función de las vivencias del día de hoy.
- » Producir pensamiento conceptual.
- » Trabajar con material audiovisual y promover la búsqueda de información a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- » Promover el debate en el aula sobre problemas culturales y sociales vigentes en la actualidad.
- » Conocer las características de la *performance* y su vínculo con la literatura.
- » Realizar lecturas críticas que pongan en relación diferentes tipos de obras artísticas.
- » Definir las nociones de “derechos humanos”, “genocidio” y “femicidio” a partir de la lectura.
- » Distinguir entre distintos tipos de violencia y la relación entre ellas.
- » Trabajar la comprensión textual.
- » Incentivar la escritura creativa.

Inclusión en el programa

Los contenidos específicos de LL que aborda esta secuencia didáctica corresponden al quinto año de la NES, de acuerdo con su diseño curricular general. Dicho documento no separa los contenidos de ESI por años, por lo que se considera que forman parte de los conoci-

mientos que se adquieren a lo largo de todo el ciclo de educación secundaria.

Contenidos

Contenidos específicos de lengua y literatura

- » Relaciones intertextuales entre literatura y otras expresiones artísticas.
- » Indagación sobre los contextos sociohistóricos de producción y/o acontecimientos de la vida de lx autorx que podrían aportar claves de interpretación en la lectura de una obra.
- » Condiciones de producción de ciertas prácticas literarias en Argentina, contextos de circulación en distintos momentos y en la actualidad.
- » Vínculos entre textos leídos atendiendo a los géneros, estilos, figuras, temas, motivos o símbolos correspondientes a distintas generaciones.
- » La poesía y la *performance*: características generales.

Contenidos específicos de ESI

- » Derechos humanos y sexualidad: definición de los derechos humanos y responsabilidad del Estado en su cumplimiento.
- » Interrelación entre distintos tipos de derechos (civiles, sociales, políticos, económicos y culturales) y su articulación con los derechos sexuales y reproductivos. El derecho a la vida.
- » Los movimientos de mujeres y el feminismo.
- » Tipos de maltrato. La violencia de género, el femicidio.

Secuencia

Disparador

Antes de leer, ver y escuchar...

Todas las actividades de esta sección son previas a la lectura del poema y la visualización de la *performance*.

Las tres primeras actividades constituyen una propuesta para que lxs estudiantes indaguen acerca de la identidad de lxs artistas que trabajarán. Dado que su producción está fuertemente vinculada con su actividad política y militante (aspecto que retomaremos en nuestra propia lectura), es importante que tomen en consideración a qué colectivos pertenecen lxs autorxs en cada caso. Además, esto permitirá tener un primer acercamiento al contexto de producción de cada obra para poder valorar la literatura como documento histórico y, a la vez, como una fuente inagotable de sentidos.

De acuerdo con las herramientas que tengan lxs estudiantes, lx docente puede ajustar las sugerencias sobre cómo obtener la información pedida o, simplemente, realizar una exposición sobre los datos biográficos requeridos. También puede proporcionar material de consulta específico.

1. ¿Quién fue Néstor Perlongher? ¿A qué se dedicaba? Buscar información en la web y señalar los hechos más importantes de su biografía.

2. ¿Qué es el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo (FACC)? ¿A qué se dedican?

En la web circula muchísima información sobre FACC. Se puede consultar una presentación en el siguiente enlace: <<https://vadb.org/instituciones/fuerza-artistica-de-choque-comunicativo>>

3. ¿Se puede encontrar algún vínculo entre Néstor Perlongher y el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo? Pensar en su vocación artística y en su militancia.

4. Leer con atención los siguientes fragmentos y contestar:

En esta actividad se trabajará específicamente con la comprensión de un texto expositivo. Se presentará a los estudiantes el concepto de *performance* a la vez que se establecerá una primera conexión entre este género y la dictadura militar (tema que aborda el poema de Perlongher).

El docente deberá decidir cuál es la mejor forma de leer este fragmento. Es recomendable hacerlo colectivamente en el aula, para que se genere un espacio de intercambio y discusión en torno a la lectura, y para poder resolver dudas sobre algunos pasajes que pueden resultar de gran complejidad.

Introducción

Performance, teoría y práctica

Diana Taylor

Para muchos, *performance* refiere a una forma específica de arte, arte en vivo o arte acción que surgió en los años sesenta y setenta para romper con los lazos institucionales y económicos que excluían a artistas sin acceso a teatros, galerías y espacios oficiales o comerciales de arte. De manera repentina un *performance* podía surgir en cualquier sitio, en cualquier momento. El artista sólo necesitaba su cuerpo, sus palabras, la imaginación para expresarse frente a un público que se veía a veces interpelado en el evento de manera involuntaria o inesperada. El *performance*, antinstitucional, antielitista, anticonsumista, viene a constituir una provocación y un acto político casi por definición, aunque lo político se entienda más como postura de ruptura y desafío que como posición ideológica o dogmática. El *performance*, como acto de intervención efímero, interrumpe circuitos de industrias culturales que crean productos de consumo. No depende de textos o editoriales; no necesita director, actores, diseñadores o todo el aparato técnico que ocupa la gente de teatro; no requiere de espacios especiales para existir, sólo de la presencia del o la performerera y su público. [...]

El periodo en el que surge la práctica del *performance*, los años sesenta —una época turbulenta en muchas partes del mundo—, es en Latinoamérica un periodo de extrema violencia, con golpes militares a lo largo de la región, masacres y desapariciones aun en países “estables” como México. El contexto en sí, quiérase o no, convierte toda acción performática en un acto con resonancias locales. De pronto, un acto espontáneo corporal que perturba la cotidianidad se puede ver como un *performance*

de resistencia a la censura. En momentos de dictadura los militares pueden controlar los medios, las editoriales, los guiones, todo menos los cuerpos de ciudadanos que se expresan perfectamente con gestos mínimos. Éste es un ejemplo de cómo el *performance*, a pesar de las tradiciones y trayectorias compartidas, siempre brota *in situ* y cobra fuerza local. [...]

El cuerpo, por ejemplo, materia prima del arte del *performance*, no es un espacio neutro o transparente; el cuerpo humano se vive de forma intensamente personal (*mi* cuerpo), producto y copartícipe de fuerzas sociales que lo hacen visible (o invisible) a través de nociones de género, sexualidad, raza, clase, y pertenencia (en términos de ciudadanía, por ejemplo, o estado civil o migratorio), entre otros. Los *performance* son los que escenifican el cuerpo como parte central de su propuesta. [...]

a. De acuerdo con los fragmentos leídos, ¿qué es una *performance*?

b. ¿Cuál es la importancia de la *performance* en el período de dictaduras latinoamericanas?

c. ¿Cuál es la importancia del cuerpo en la *performance*? ¿Puede haber una *performance* sin cuerpo? ¿Por qué?

Actividades

1. Escuchar el poema “Cadáveres” de Néstor Perlongher recitado por su autor. Para ello, buscar el audio en Youtube (hay varios videos) o en algún otro sitio de Internet. Acompañar la escucha con la lectura del poema. Luego resolver:

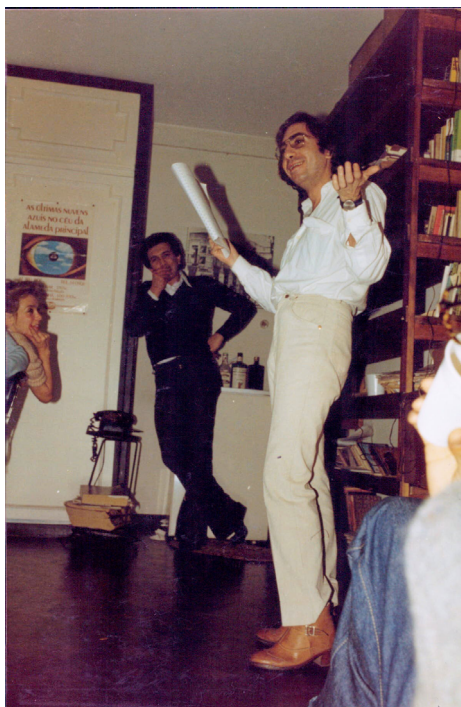
Escuchar la voz del autor permitirá a lxs estudiantes otorgar cierta materialidad a la figura del poeta, que da a su lectura determinada musicalidad y cadencia. Al mismo tiempo, producirá un acercamiento entre los géneros trabajados (poesía y *performance*). Muchxs críticxs han calificado como “performática” la primera lectura de “Cadáveres”. Los puntos a, b y c tienen como finalidad suscitar en lxs estudiantes una reflexión en este sentido. No habrá una respuesta unívoca y correcta, pero sí una problematización de los géneros, a la vez que se indagará en el contexto de producción del poema.

Lx docente puede ofrecer material de consulta para obtener la información contextual. Sin embargo, se sugiere incentivar la búsqueda por parte de lxs alumnxs para trabajar, en la medida de lo posible, con TIC y practicar la discriminación de la información según sea o no válida, útil y productiva.

a. Buscar información: ¿cuándo fue leído por primera vez este poema? ¿En qué contexto?

b. ¿Se puede considerar que dicha lectura se trató de una *performance*? ¿Por qué?

c. ¿A qué hace referencia? ¿De qué manera se puede relacionar este poema con el terrorismo de Estado?



Perlongher leyendo entre amigxs.

d. Leer el siguiente extracto del artículo crítico de Ezequiel Zaidenweg. Luego, responder las preguntas que aparecen a continuación.

Perlongher escribió “Cadáveres” en 1982, en un momento en que los muertos de la dictadura comenzaban a aparecer por todas partes, a bordo de un ómnibus rumbo a San Pablo. El poema parece replicar este alejamiento, y comienza con una descripción de un descampado, límite entre el campo y la ciudad, la civilización y la barbarie que recuerda la muerte del unitario de “El matadero”:

Bajo las matas
En los pajonales
Sobre los puentes
En los canales
Hay Cadáveres

Esta sensación de inevitabilidad se ve enfatizada por la rima, un elemento poco usado por Perlongher. La segunda estrofa, por lo demás, en la reunión de alusiones portuarias y ferroviarias, parece aludir a la terminal de ómnibus de Retiro, desde donde Perlongher emprendió su regreso a Brasil. Pero allí acaban casi por completo las localizaciones geográficas: la referencialidad del poema empieza a enloquecer y los cadáveres pasan a encarnarse literalmente en cualquier parte.

[...]

“Cadáveres” lleva este poner el cuerpo hasta su límite, precisamente porque todo el tiempo se nos está recordando la ausencia de los cuerpos. Además, ¿cómo poner el cuerpo cuando se trata de cuerpos que “no están ni vivos ni muertos, están desaparecidos”, en palabras del dictador Jorge Rafael Videla?

i. ¿A qué hace referencia la figura del “desaparecido” en la Argentina de hoy?

Esta pregunta apunta a delimitar la figura del “desaparecido” en la Argentina de hoy. Lx docente puede recurrir a los saberes de lxs alumnx, tomando nota en el pizarrón de las definiciones que ellxs proponen. También puede recomendar material de consulta o trabajar en conjunto con el área de Historia. El objetivo es arribar a una definición común mediante la guía de lx profesorx.

ii. ¿En qué sentido los cadáveres del poema de Perlongher son “desaparecidos”? Explicar entre todxs el último párrafo del texto leído. Incluir en la respuesta una explicación del último verso del poema.

Se espera lograr un primer acercamiento al tema del poema partiendo de la lectura de un artículo crítico y de la definición construida en el punto i. Se trata de un primer ejercicio de relación entre textos y conceptos.

iii. ¿Para qué se utiliza la rima, según Zaidenweg?

Con este interrogante se busca que lxs estudiantes reflexionen sobre la función que cumple la rima. La idea es trabajar los recursos de la lengua otorgándoles una significación y no como elementos aislados carentes de sentido.

2. Ahora, observar la performance “Caravana femicidio”, llevada a cabo por Fuerza Artística de Choque Comunicativo. Se puede encontrar el video en Youtube. Luego resolver:

a. ¿Qué elementos componen la obra artística? ¿Qué relación hay con la literatura?

El objetivo es identificar los diferentes elementos que hacen a la *performance*: el cuerpo, el texto, la voz, la vestimenta, la actuación, etcétera.

b. ¿Puede considerarse que el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo realiza *performance*? ¿Por qué? ¿Cómo podemos explicar el nombre del colectivo?

Con esta consigna se trabajará el pensamiento conceptual y la noción de *performance*. Se espera establecer un primer vínculo entre el género y la obra particular. Al mismo tiempo, se reflexionará sobre el nombre del colectivo.

c. ¿Qué importancia tiene el cuerpo en esta obra?

Pueden surgir respuestas diversas. No habrá una correcta. Lo importante es fomentar el debate. Lx docente podrá tomar lo que lxs estudiantes digan para formular nuevas preguntas y profundizar la reflexión.

d. ¿Qué es lo que se denuncia? ¿Qué mensaje intenta dar la obra?

Con esta consigna se establecerá claramente la finalidad con la que fue realizada la *performance*: visibilizar o denunciar las muertes producto de la violencia de género.

e. ¿Por qué fue realizada en Plaza de Mayo, Congreso de la Nación y Tribunales de Justicia?

La elección del lugar no es azarosa. Con esta pregunta se busca incitar una reflexión en ese sentido.

f. ¿Quiénes son lxs espectadorxs? ¿En qué medida lxs espectadorxs deciden presenciar la obra?

Con esta pregunta, lxs estudiantes descubrirán por sí mismxs una de las características principales de la *performance*: lxs espectadores son aquellas personas que pasan por el lugar donde se lleva a cabo la acción artística; pueden elegir quedarse o no a presenciarla, pero no eligen cruzarse con ella.

g. ¿Qué es un “femicidio” o “feminicidio”? ¿Qué es un “genocidio”? Construir entre todxs en el aula una definición para cada término. Los siguientes textos pueden resultar de ayuda:

<p>El genocidio es la negación del derecho a la existencia de grupos humanos enteros, como el homicidio es la negación del derecho a la vida de seres humanos individuales [...]. Muchos crímenes de genocidio han ocurrido al ser destruidos completamente o en parte grupos raciales, religiosos, políticos y otros [...].</p> <p><i>Fragmento de la resolución 96 (I) de diciembre de 1946 de la Convención de las Naciones Unidas.</i></p>	<p>Unos 500 Hijxs de desaparecidxs fueron apropiados como “botín de guerra” por la Dictadura Genocida. Algunos fueron entregados a familias de militares, otros abandonados en institutos como NN, otros vendidos. En todos los casos les anularon su identidad y los privaron de vivir con sus legítimas familias, de sus derechos y de su libertad. Al día de hoy son 130 lxs hermanxs que ya recuperaron su identidad.</p> <p><i>Fragmento de la nota “¿Quiénes son los hijos de desaparecidos apropiados por la dictadura en Bahía Blanca?” publicada en El Ágora Digital el 17 de marzo de 2020.</i></p>
<p>Doble femicidio de Monte Chingolo: el principal sospechoso confesó los crímenes ante la fiscal.</p> <p>Abel Romero asesinó a Cristina Iglesias y su hija Ada de 7 años y las enterró en el fondo de la casa en la que convivían.</p> <p><i>Fragmento de la nota “Doble femicidio de Monte Chingolo: el principal sospechoso confesó los crímenes ante la fiscal” publicada en Clarín el 30 de marzo de 2020.</i></p>	<p>Hoy conceptualizamos la dominación agresiva y lacerante a las mujeres y la llamamos feminicidio, definido por Radford y Russell (1994), como la política del exterminio de las mujeres. Sin embargo es importante conceptualizar al feminicidio, de manera que abarque también los procesos que conducen a ese exterminio, y definirlo como el conjunto de acciones que tienden a controlar y eliminar a las mujeres a través del temor y del daño, y obligarlas a sobrevivir en el temor y la inseguridad, amenazadas y en condiciones humanas mínimas al negarles la satisfacción de sus reivindicaciones vitales.</p> <p><i>Fragmento de “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas” de Marcela Lacarde.</i></p>

Este ejercicio busca trabajar la comprensión contextual y la capacidad para definir el sentido de un término a partir de su uso. A la vez que se ejercita la comprensión de texto, se arriba a los conceptos de “femicidio” y “genocidio”. Lx docente puede intervenir para guiar los razonamientos que surjan en el aula, según lo crea conveniente.

h. Explicar entre todxs el título de la *performance*.

Esta consigna permitirá establecer una relación entre los conceptos “genocidio” y “femicidio”, a la vez que trabaja con la interpretación de la acción artística.



#FemicidioEsGenocidio, acción de FACC. Plaza de Mayo. Fotos de Nacho Yuchark para *lavaca*.

3. ¿De qué manera podemos relacionar “Cadáveres” con “Caravana femicidio es genocidio”? Pensar en el tema y la forma. Ambos textos presentan enumeraciones: ¿qué es lo que se enumera en cada caso? ¿Por qué?

Con esta consigna se comienza a profundizar el trabajo intertextual. Lx docente puede ir tomando nota en el pizarrón de los razonamientos que lxs estudiantes lleven a cabo. El objetivo es establecer similitudes y diferencias entre los tipos de violencia y muerte que se denuncian en cada caso. Además, se reflexionará sobre la forma que adquieren los textos. “Cadáveres” utiliza la enumeración para poner de relieve la cantidad de muertes producida por la dictadura cívico-militar. “Caravana femicidio es genocidio”, en cambio, presenta varias enumeraciones distintas: se las nombra a “todas”, según las distintas violencias que han sufrido, se mencionan diferentes formas de matar a una mujer y varias partes del cuerpo, etcétera. La enumeración es un proceso constitutivo de cada texto y pone de relieve el horror de la violencia y su sistematización.

Lx docente deberá guiar los razonamientos de modo que se le atribuya al recurso poético una función determinada, para que la enumeración no represente un elemento aislado y no parezca estar usado de manera arbitraria.

4. ¿Qué tipos de cuerpos aparecen representados por las artistas en “Caravana femicidio es genocidio”? ¿Y en “Cadáveres”? Para responder a esta pregunta, buscar en ambos textos el vocabulario que aparece asociado al cuerpo.

Esta pregunta busca abrir el debate sobre la diversidad de cuerpos para, en la consigna posterior, asociarlos a las violencias específicas que sufre cada tipo. En el caso de “Caravana femicidio es genocidio” se mencionarán cuerpos femeninos. En “Cadáveres” habrá una mayor diversidad.

Este ejercicio implica el trabajo con campos semánticos, ya que lxs estudiantes pensarán los tipos de cuerpos en función del vocabulario que se utiliza para mencionarlos.

5. ¿De dónde proviene la violencia sufrida por quienes han muerto en cada obra? ¿De qué tipos de violencia se trata?

A partir de lo que ya ha sido trabajado, lxs estudiantes estarán en condiciones de distinguir la violencia de género de aquella asociada con las convicciones políticas. Es posible que lx docente deba intervenir en el debate para hacer ciertas precisiones.

6. El texto de la *performance* dice “nombremos a todas y existiremos siempre”. ¿Qué relación tiene esto con la memoria colectiva? ¿Por qué no se menciona la identidad de lxs muertxs en el poema de Perlongher? ¿Cuál es la importancia de dicha identidad?

Este ejercicio se relaciona con las políticas de la memoria. El objetivo es incitar el debate sobre la importancia de la identidad y trabajar con la intertextualidad. Quizás lx docente pueda hacer alguna referencia acerca de la búsqueda de nietxs por parte de las Abuelas de Plaza de Mayo. No habrá una respuesta unívoca. Algunas preguntas que pueden servir para profundizar el debate son: ¿por qué es importante el nombre de cada persona? ¿Por qué es importante recordar el nombre de las víctimas?

7. Encontrar en “Caravana femicidio es genocidio” alguna referencia de la dictadura y en “Cadáveres” escenas de violencia hacia las mujeres. ¿Qué relación hay entre los dos tipos de violencia?

En este caso, no se trata de definir cada tipo de violencia a partir de sus diferencias sino que se busca encontrar sus similitudes. No habrá una respuesta unívoca o correcta. Lxs estudiantes podrán encontrar varios parecidos desde su propia perspectiva. También se pueden trabajar las violencias de la dictadura que se agudizaron al combinarse con la violencia de género.

8. Leer el siguiente fragmento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y luego resolver:

Aquí se trabajará con la realización de inferencias. Se busca construir colectivamente una definición de “derechos humanos” a partir de lo dicho en la Declaración. Además, se utilizará dicho texto para volver a definir los tipos específicos de violencia de acuerdo con la discriminación que cada una presupone y para determinar qué derechos se violan en cada caso.

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

- i. ¿Qué son los derechos humanos?
- ii. ¿Qué derechos se violan según las denuncias de cada poema?
- iii. Releer el artículo 2. ¿Qué distinciones (de raza, color, sexo, idioma, etcétera) realiza el régimen que cada obra denuncia?
- iv. ¿Cuál se puede entender que es la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de los derechos humanos?

Para finalizar...

Elegir un verso de “Cadáveres” y uno del texto leído en la *performance* “Caravana Femicidio es genocidio”. Incluir

ambos en un poema de invención propia que trate sobre los derechos humanos y la violencia de género.

En este ejercicio se concentra todo lo trabajado hasta el momento: la intertextualidad, los contenidos de ESI, la forma poética, etcétera. Se trata de que lxs estudiantes se apropien de los saberes obtenidos y los utilicen para expresarse, valorando el lenguaje como una herramienta para poner en palabras sus propias ideas.

Puesta en común

Leer en el aula los poemas escritos. Comentar cada uno haciendo sugerencias y compartiendo una breve reflexión sobre los temas que se abordaron en las propias producciones.

La puesta en común es importante ya que constituye una forma de valorar la propia producción y compartirla con lxs demás.

Alternativas y dificultades que se pueden encontrar

Dada la complejidad de la obra de Perlongher, puede ser necesario releer el poema varias veces atendiendo, por sobre todo, al vocabulario. Una alternativa posible es trabajar con una versión reducida del poema, realizando una selección de fragmentos.

Se recomienda que las lecturas sean colectivas y que se vea el video de la *performance* en grupo, aclarando con anticipación de qué tratará y fomentando el respeto por quienes ponen el cuerpo para denunciar los femicidios.

Se sugiere trabajar la mayor parte de las consignas de forma oral, para promover el debate. En muchas de las actividades, lx docente podrá apelar a los conocimientos

previos de lxs estudiantes, preguntándoles si alguna vez han ido a una marcha por el 24 de marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, o al evento llamado “Ni una menos”.

Bibliografía

Asamblea General de la ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. En línea: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf>.

Clarín (2020). “Doble femicidio de Monte Chingolo: el principal sospechoso confesó los crímenes ante la fiscal”, 30 de marzo. En línea: <https://www.clarin.com/sociedad/doble-femicidio-monte-chingolo-principal-sospechoso-confeso-crime-nes-fiscal_0_qFUMzWi3.html>.

El Ágora (2020). “¿Quiénes son los hijos de desaparecidos apropiados por la dictadura en Bahía Blanca?”, 17 de marzo. Bahía Blanca. En línea: <<https://elagora.digital/hijos-desaparecidos-dictadura-bahia-blanca/#.XoJLIHkJIU>>.

Jait, A. (2009). “Poesía y dictadura. Análisis del poema ‘cadáveres’ de Néstor Perlongher”. *Question*, vol. 1, núm. 21, verano (enero-marzo). La Plata, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/718>>.

Lacarde, M. (s/f). “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas”. En línea: <http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/construccion_humanas.pdf>.

Lavaca (2017). “#FemicidioEsGenocidio: una acción poética y un mensaje contundente a los tres poderes del Estado”, 31 de mayo. En línea: <<https://www.lavaca.org/notas/femicioesgenocidio-una-accion-poetica-y-un-mensaje-contundente-a-los-tres-poderes-del-estado/>>.

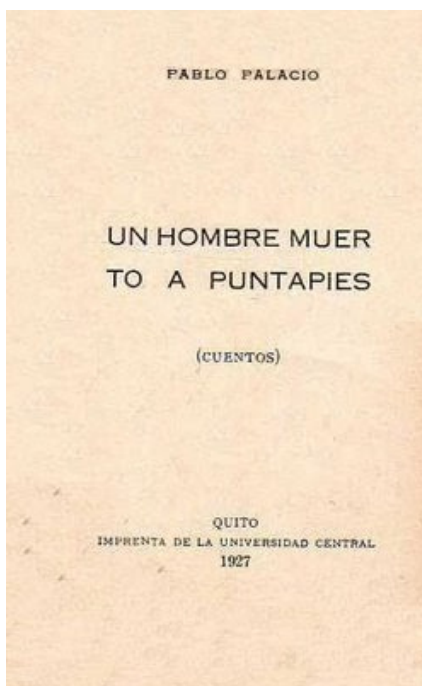
Taylor, D. (2011). “Introducción. Performance, teoría y práctica”. Fuentes, M. y Taylor, D., *Estudios avanzados de performance*. México, Fondo de Cultura Económica.

Zaidenweg, E. (2015). “Néstor Perlongher y sus cadáveres: del *neobarroso* a la necropoética”. *Cuadernos de literatura*, vol. XIX, núm. 38, pp. 432-449.

Capítulo 2

Cuento y lenguaje inclusivo

“La doble y única mujer”. Comprensión y análisis textual desde el presente: discusiones sobre lenguaje inclusivo



Portada original de la antología en la que se incluye el cuento “La doble y única mujer”.

Resumen

La secuencia didáctica que aquí se presenta trabaja contenidos de LL y de ESI a partir del cuento “La doble y única mujer” del autor ecuatoriano Pablo Palacio (disponible en varios portales de Internet).

Además, se utilizarán notas de *Clarín*, *Página 12* y *La Nación* sobre lenguaje inclusivo, con el objetivo de poner en diálogo uno de los temas tratados en el cuento (la capacidad del lenguaje para representar subjetividades) con un debate que se encuentra muy en boga en la actualidad. Asimismo, se incluye un fragmento de un artículo crítico de Alicia Ortega Caicedo y otro de *Por qué leer los clásicos* de Ítalo Calvino.

Se hará hincapié en la intertextualidad, el trabajo con la materialidad del texto, la argumentación, el contexto de producción, el valor de comunicar las emociones y sentimientos y la aceptación del propio cuerpo.

Fundamentación

En “La doble y única mujer” lxs lectorxs asistimos a una constante reflexión sobre la capacidad o incapacidad del lenguaje para representar ciertas corporalidades. Esto nos habilita para trabajar el cuento en relación con uno de los debates públicos más relevante de la actualidad: el lenguaje inclusivo.

Se trata de un tema que la escuela no puede evitar, puesto que sus miembrxs muchas veces lo utilizan y debaten sobre él. Al mismo tiempo, es una discusión fuertemente instalada en los medios de comunicación. También despierta el interés de lxs estudiantes, ya que se relaciona con algunas cuestiones que lxs interpelan directamente: la

identidad de género, los movimientos sociales vinculados al feminismo y la diversidad, la normativa y su transgresión, etcétera.

Al fomentar el debate sobre esta cuestión, estamos poniendo sobre la mesa el hecho de que el lenguaje no es neutral, sino que esconde ciertas representaciones sexo-generísticas cristalizadas en la sociedad patriarcal y androcéntrica en que vivimos.

La lectura de las notas periodísticas nos permitirá conocer las diferentes posturas que hay sobre el tema y las distintas formas que adquiere el género no binario como categoría gramatical, a la vez que se fomenta la lectura crítica de los medios de comunicación.

Por otro lado, el lenguaje inclusivo funciona como un disparador para la reflexión sobre la normativa, las categorías gramaticales y las variedades lingüísticas.

La intertextualidad construida entre este debate y el cuento permitirá valorar la literatura como una fuente inagotable de sentidos múltiples, que van cambiando con el transcurrir del tiempo. Trabajaremos la construcción de la figura de la narradora y el punto de vista, a la vez que reflexionaremos sobre el valor de comunicar los sentimientos y emociones y sobre la aceptación individual y social del cuerpo.

La producción personal permitirá trabajar la expresión de las ideas y fomentará la apropiación de los saberes adquiridos, a la vez que pondrá en práctica el estudio de la “reseña” como género textual. Por su parte, la actividad de puesta en común busca ejercitar las habilidades de reducción de información semántica y contrastar las ideas que tuvo lx autorx al escribir y lx lectorx al leer.

Objetivos de aprendizaje

- » Construir vínculos entre la literatura y los debates sociales que se producen en la actualidad.
- » Participar del debate sobre lenguaje inclusivo.
- » Identificar diferentes posturas sobre un tema en los medios de comunicación.
- » Indagar la producción artística de otras regiones y tiempos, en particular, la vanguardia ecuatoriana.
- » Reflexionar sobre la normativa lingüística a partir de la categoría gramatical del género.
- » Producir reseñas que contengan una lectura crítica del cuento leído.
- » Argumentar a partir de lo empírico, fundamentando la propia postura con el texto trabajado.
- » Reflexionar sobre la diversidad de cuerpos, los estereotipos y la discriminación.
- » Valorizar la expresión de los sentimientos y las emociones.
- » Valorar la literatura como una fuente de reflexiones y lecturas múltiples e inagotables.

Inclusión en el programa

Los temas relativos a LL forman parte de los contenidos obligatorios establecidos para cuarto año de la NES, según su diseño curricular general.

Por su parte, los contenidos de ESI son transversales a todo el ciclo de educación media. Se han seleccionado aquellos que pueden profundizarse a partir del cuento que constituye nuestro objeto de estudio.

Contenidos

Contenidos específicos de LL

- » Vínculos entre literatura y otros discursos sociales: artísticos, científicos, técnicos y periodísticos que configuran y prefiguran modos de pensar la realidad o representarla.
- » Prácticas literarias en distintas regiones de Latinoamérica, específicamente en Ecuador: sus condiciones de producción y los diversos contextos de circulación en diferentes épocas.
- » Condiciones socioculturales e históricas de las obras y su relación con las continuidades y variaciones en los códigos y regímenes socioculturales, ideológicos, lingüísticos y retóricos. Rupturas y filiaciones estéticas.
- » Vínculos entre los textos leídos.
- » Análisis del léxico y los vocabularios especializados.
- » La reseña crítica: escritura coherente y cohesiva a partir de su adscripción genérica.

Contenidos específicos de ESI

- » Valor de la comunicación y expresión de los sentimientos y emociones.
- » Los prejuicios y la discriminación.
- » Sociedad y cultura de la imagen. Su impacto en la construcción de la identidad y la subjetividad.
- » Los movimientos de mujeres y el feminismo.

Secuencia

Disparador

Comprensión de texto

El objetivo de esta actividad es partir del análisis textual sobre el cuento para introducir la discusión sobre el lenguaje inclusivo y poder producir, hacia el final, una reseña crítica. Se recomienda contestar las preguntas de forma colaborativa en el aula, para tener una base común sobre la cual construir el debate más adelante.

1. ¿Quién es la narradora del relato? ¿Qué características tiene? Describirla.
2. Explicar el título del relato.
3. ¿Qué dos pronombres personales utiliza la protagonista para nombrarse? ¿Por qué?
4. ¿Estos pronombres son adecuados para nombrarla? ¿Por qué?

No hay una respuesta correcta a esta pregunta. Simplemente se espera que lxs estudiantes empiecen a reflexionar sobre la posibilidad de que el lenguaje sea inadecuado. Lx docente puede intervenir en el debate si lo considera pertinente y puede tomar nota de las intervenciones de lxs alumnx para retomarlás más adelante.

5. Subrayar en el cuento todos aquellos pasajes en los que la narradora señala ciertos problemas que tiene el lenguaje para representarla y permitirle expresarse. Por ejemplo:

Ha sido preciso que me adapte a una serie de expresiones difíciles que sólo puedo emplear yo, en mi caso particular. Son necesarias para explicar mis actitudes intelectuales y mis conformaciones naturales, que se presentan de manera extraordinaria,

excepcionalmente, al revés de lo que sucede en la mayoría de los “animales que ríen”.

Esta consigna tiene por objetivo trabajar con la materialidad del texto, haciendo una lectura cercana y detallada que posibilite una argumentación basada en el cuento.

6. Buscar en el texto indicios de cómo otras personas ven a la narradora. ¿Hay ocasiones en que se la discrimina por tener un cuerpo distinto? ¿Qué calificativos se le asignan? Pensar en pasajes como el siguiente:

Esta dificultad, que de seguro no será allanada por nadie, sé que me va a traer el calificativo de desequilibrada.

Esta consigna funciona como una introducción a los contenidos de ESI. Nuevamente, se trabaja con la materialidad del texto para argumentar posturas. Quizás sea necesario que lx docentx guíe las reflexiones sobre qué se considera “discriminación”.

7. ¿El cuento se enfoca más en una sucesión de hechos, en los sentimientos de la narradora o en ambas cuestiones? ¿Por qué?

8. ¿Qué valor se puede entender que tiene para la narradora el poder expresar cómo se siente, a pesar de las dificultades que encuentra con el lenguaje?

Las consignas 7 y 8 buscan valorizar la expresión de los sentimientos y emociones, a la vez que se trabaja la comprensión textual. Lx docente puede tomar nota en el pizarrón de las respuestas que lxs alumxns vayan ofreciendo y realizar preguntas que fomenten el debate.

9. ¿Qué cree la narradora que sucedería si tuviese un cuerpo “como la mayoría de los hombres”?

La narradora hace explícita su incomodidad ante la idea de poseer un cuerpo "como la mayoría de los hombres". Con esta consigna, se busca reflexionar sobre la aceptación y valorización del propio cuerpo.

10. ¿Qué dificultades tiene la narradora a la hora de participar de eventos sociales?

11. ¿Qué dificultades se le presentan a la narradora a la hora de entablar una relación afectiva?

12. Leer el siguiente fragmento y comentar: las dificultades para relacionarse, ¿son de índole biológica o social?

Nadie puede quererme, porque me han obligado a cargar con éste mi fardo, mi sombra; me han obligado a cargarme mi duplicación.

No sé bien si debo rabiar por ella o si debo elogiarla. Al sentirme otra; al ver cosas que los hombres sin duda no pueden ver; al sufrir la influencia y el funcionamiento de un mecanismo complicado que no es posible que alguien conozca fuera de mí, creo que todo esto es admirable y que soy para los mediocres como un pequeño dios. Pero ciertas exigencias de la vida en común que irremediamente tengo que llevar y ciertas pasiones muy humanas que la naturaleza, al organizarme así, debió lógicamente suprimir o modificar, han hecho que más continuamente piense en lo contrario.

Naturalmente, esta organización distinta, trayéndome usos distintos, me han obligado a aislarme casi por completo. A fuerza de costumbre y de soportar esta contrariedad, no siento absolutamente el principio social. Olvidando todas mis inquietudes me he vuelto una solitaria.

Las consignas 11 y 12 se responden realizando una búsqueda de información en el texto. Sirven como base para la reflexión propuesta en el ejercicio 13. Se espera generar un debate en el aula que ponga de relieve el género y la corporalidad como una construcción social, entendiendo que algunas cuestiones asociadas al cuerpo no representan un problema individual, sino que son estigmatizadas por una parte de la sociedad que tiende a excluir lo que considera diferente.

13. ¿De qué manera se entiende que este relato habla de la realidad, a pesar de no ser realista?

Esta consigna constituye un primer acercamiento entre la ficción y la realidad actual. El objetivo es que lxs estudiantes encuentren algún punto de contacto entre la experiencia de la narradora, las vivencias propias y/o los debates públicos sobre el cuerpo. Lx docente puede intervenir en el debate para moderar, coordinar o proponer nuevas preguntas disparadoras.

Actividad

1. Leer el siguiente fragmento de un artículo crítico de la obra de Pablo Palacio escrito por Alicia Ortega Caicedo y responder las preguntas que aparecen a continuación:

Cabe insistir que el impulso renovador que experimentó el campo literario ecuatoriano durante las primeras décadas del siglo XX produjeron [sic] dos grandes caminos de búsqueda revolucionaria y de renovación formal, en una coyuntura histórica urgida por el debate ético y político: una, de veta vanguardista, y otra de adscripción realista y social. En el contexto de las décadas del treinta y del cuarenta —periodo en el que se privilegió una literatura de orientación social— la obra de Palacio cayó en un relativo olvido, pues los escritores de aquella vanguardia que no se adhirió al realismo social fueron, paulatinamente, marginados por la crítica.

En el esfuerzo por establecer tradiciones narrativas creo preciso romper definitivamente con la idea de una ínsula literaria habitada únicamente por Pablo Palacio. Éste estuvo cronológicamente acompañado en el interior del país por Humberto Salvador y, en el contexto latinoamericano, por un grupo de escritores —Macedonio Fernández, Roberto Arlt, Martín Adán, Oliverio Girondo, Felisberto Hernández, Vicente Huidobro, Salvador Novo, Julio Garmendia, César Vallejo— que fundaron la narrativa vanguardista hispanoamericana. Todos respondieron a una vigorosa transformación de la vida cotidiana como resultado de la revolución tecnológica y de procesos de urbanización incipientes. Y todos experimentaron una sintaxis narrativa con características análogas: apropiación de lo onírico y lo fragmentario, problematización del yo narrativo, presencia de un humor desacralizador e irreverente, la parodia y la metaficción como estrategias narrativas ligadas al carácter deliberadamente antiliterario de la escritura, subversión de toda lógica de representación mimética, predilección por realidades sórdidas y abyectas, y personajes que deambulan a lo largo de ciudades que no dejan de cambiar y sorprender. [...]

Dentro de la galería de personajes anormales resalta la *doble y única mujer*, una mujer que exhibe no solamente una deformidad física sino, incluso, una duplicidad subjetiva en la representación de un cuerpo habitado por dos mujeres: esa convivencia de un *yo* y un *ella* en una misma carnalidad deviene en motivo que aparecerá en muchos relatos escritos por mujeres sobre todo hacia fines del siglo XX. Esa *doble y única mujer* habla de una subjetividad fragmentada capaz de albergar en sí

misma razón y cordura, un *yo* y una *otra*, una luminosidad que apunta hacia la vida y un misterio siniestro que se deja seducir por el vértigo de la muerte:

Las emociones, las sensaciones, los esfuerzos intelectivos del yo-segunda son los de yo-primer; lo mismo inversamente. Hay *entre mí* —primera vez que he escrito bien *entre mí*— un centro adonde afluyen y de donde refluyen todo el cúmulo de fenómenos espirituales, o de materiales desconocidos, o anímicos, o como se quiera. (Palacio, “La doble y única mujer”)

Ese *entre mí* es el lugar desde el que la escritura de Palacio radiografía la existencia de un sujeto en crisis, subjetividades fragmentadas y en recurrente gesto de construcción. Se trata entonces de una concepción moderna de la identidad ya que dicha categoría emerge ya no como instancia construida y acabada monolíticamente, sino, más bien, como una entidad compleja y en un hacerse continuo; hecha ella misma de fragmentos, de historias inconclusas, de múltiples rostros que se adecúan al reclamo vital de discursos e ideas que no cesan de proliferar [...].

Con esta actividad se trabajará el contexto de producción del texto, poniéndolo en relación con el sistema literario de su época y país. Además, se ejercitará la comprensión de un texto expositivo y argumentativo.

a. ¿Qué dos tendencias existían en el ámbito literario de Ecuador a principios del siglo XX? ¿Cuál fue el camino que tomó Pablo Palacio?

b. ¿Alguien en el aula reconoce a alguno de los escritores que participaron del movimiento vanguardista y que se encuentran mencionados en el texto?

c. ¿A qué se denomina “narrativa vanguardista”? Averiguar cuáles fueron sus principales características en el ámbito latinoamericano.

Para responder esta pregunta se puede consultar el siguiente material:

Canal Encuentro. *Huellas. Arte argentino*. Episodio 7, “Los impresionistas y las primeras vanguardias” y Episodio 9, “Realismo y vanguardias entre 1925 y 1940”. En línea: <<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8042/>>.

Compendio de videos de Canal Encuentro sobre vanguardias, disponible en Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=gFXmc3bEmzw>>.

Jitrik, N. (1998). “Notas sobre la vanguardia hispanoamericana. Papeles de trabajo”. *La vibración del presente*. México, Fondo de Cultura Económica.

d. ¿Cuáles son las dos “anomalías” que presenta la doble y única mujer según la autora del texto crítico?

e. ¿Para qué utiliza la autora la cita textual del cuento de Pablo Palacio? ¿Qué es lo que pretende demostrar con esa cita?

2. Leer las siguientes notas de periódicos argentinos y responder las preguntas que aparecen a continuación:



¿Qué pronombre usás para identificarte a vos mismo? Pregunta *The Washington Post* en esta nota que incluye como ejemplo el caso argentino. Fuente: Archivo.

Una guía para entender cómo el lenguaje inclusivo evolucionó alrededor del mundo¹

Miriam Berger

¿Qué pronombre usás para identificarte a vos mismo? ¿Él? ¿Ella? ¿Ello? ¿Otra cosa totalmente diferente? A medida que crece la **aceptación de todo el espectro de géneros e identidades sexuales**, esa pregunta es cada vez más recurrente. Algunos idiomas, como el persa o el chino, no le asignan género a los sustantivos o ya contienen una forma de género neutro para las personas. Pero en lenguajes cuya gramática está tradicional y exclusivamente basada en la opción masculino-femenino, la respuesta a esa pregunta puede demandar más explicaciones. ¿Cómo hablar de ser queer o no-binario o disidente de género en idiomas gramaticalmente binarios? De hecho, se habla de muchas maneras.

En los últimos años, los activistas y lingüistas LGBTQ de todo el mundo vienen impulsando el uso de un lenguaje más inclusivo, tanto a través de la creación de términos no binarios completamente nuevos como readaptando palabras y construcciones preexistentes. No siempre es fácil. Para algunos, puede ser difícil, intimidante o simplemente agotador tener que explicar por qué necesitan **un lenguaje más inclusivo**. También puede ser peligroso: según datos del FBI, los crímenes de odio contra la comunidad LGBTQ de Estados Unidos se han incrementado en los últimos tres años. Así que la próxima vez que te pregunten qué pronombre te identifica o tengas que preguntárselo a alguien, estas son las posibles respuestas en 7 idiomas diferentes.

1 - Inglés: "They" usado como pronombre singular de género neutro

La gramática inglesa no distingue entre géneros excepto al asignar un pronombre singular masculino o femenino.

La edición de 2019 del diccionario Merriam-Webster agregó "they" como pronombre aplicable a "una persona singular de identidad de género no binaria". Dos años antes, en 2017, "they" como forma de género neutro fue agregado al Associated Press Stylebook, el manual de estilo y regla de oro del periodismo angloparlante. El manual de estilo del Washington Post, por su parte, había hecho lo propio en 2015.

1 *La Nación*, 17-12-2019. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/una-guia-entender-evolucion-del-lenguaje-inclusivo-nid2316487>>.

Quienes se oponen argumentan que “they” usado tanto para singular como plural puede ser confuso y oscurecer la sintaxis de una frase. Shakespeare y Jane Austen, entre muchos otros célebres escritores de habla inglesa, no pensaban lo mismo: solían usar “they” y “their” en singular, tal como era en el inglés estándar hasta que los gramáticos de la era victoriana cambiaron de rumbo e impusieron el “he” por encima de todos los demás pronombres.



“x”, “@” y “e”, entre otras formas de uso inclusivo. Crédito: Sebastián Dufour.

2 - Español: desinencias alternativas inclusivas como “x”, “@” y “e”

En español, el sustantivo o nombre tiene adosadas desinencias masculinas y femeninas. Hasta el artículo tiene género: “el” para masculino, “la” para femenino. Sin embargo, algunos hablantes del español dicen que no tiene por qué ser así.

En Estados Unidos, actualmente es común el uso de la “x” o la “@” para crear un sustantivo neutro: suele verse “latinx” o “latin@” en vez de la forma binaria “latino” o “latina”. La popularización de ese uso, sin embargo, ha irritado a muchos hispanohablantes que lo ven como un marcador impuesto por los angloparlantes sobre los hispanos, y no como un movimiento inclusivo desde el interior de la comunidad hispana en Estados Unidos.

Parece ser el turno de los adolescentes argentino^es, que están a la vanguardia del cambio para eliminar el género del idioma español.

“Tanto en las aulas como en las conversaciones diarias, los jóvenes están cambiando el modo en que hablan y escriben, reemplazando el masculino “o”, o el femenino “a”, por la “e” de género neutro en ciertas palabras, para cambiar lo que consideran como una cultura profundamente binaria”, informó hace poco Samantha Schmidt para The Washington Post. “El impulso de los jóvenes argentinos está en el centro del debate sobre género que se está dando a nivel global, en medio de la creciente visibilidad de identidades no binarias y una ola de movimientos feministas en todo el mundo.”

El año pasado, esa ola de cambio llegó a la tapa de los diarios de Argentina, cuando la joven activista Natalia Mira usó el lenguaje inclusivo durante una entrevista y fue atacada en vivo por el periodista varón que la estaba entrevistando.

El español es un lenguaje hablado ampliamente en todo el mundo, así que no tiene un único estándar, y cada dialecto y comunidad tiene sus propias preferencias. Otra forma bastante extendida es el pronombre de género neutro “elle”, que se suma al masculino “él” y al femenino “ella”.

Una lucha del feminismo y el colectivo LGBTQI

Qué es el lenguaje inclusivo y cómo utilizarlo²

El lenguaje inclusivo es una lucha que persigue el feminismo y el colectivo LGBTQI para clausurar el lenguaje que conocemos, el que asume la expresión el hombre para referirse a la humanidad toda.



Lenguaje inclusivo.

2 Clarín, 22-2-2020. En línea: <https://www.clarin.com/sociedad/lenguaje-inclusivo-utilizarlo_0_8ryGzM3v.html>.

¿De qué hablamos cuando hablamos de “nosotres”? ¿Qué sucede cuando alguien llama a “les chiques”? ¿Qué mecanismo se acciona en el momento en el que una persona indica que no hay que decir “todos” sino “todes”?

“La a, la e y la o no son tres vocales sueltas peleándose entre ellas por apoderarse del final de las palabras. Quizás son más bien un síntoma. Indicios que señalan una zona caliente de la cultura”, explica Elena Pérez, Decana de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba en la charla TED *Lenguaje inclusivo, entre el sistema y el síntoma*.

Allí se refiere a “la escandalosa letra e” como una inmigrante ubicada en la frontera del idioma que va mostrando en las distintas aduanas credenciales falsas para poder ingresar en el sistema. Siempre desde los bordes, tratando de borrar algunos límites.



Córdoba. Germán Lopez, profesor, enseña Historia con lenguaje inclusivo.

En el **lenguaje inclusivo** —también llamado no sexista—, hubo otras apariciones. Antes de “la escandalosa e”, estuvo el asterisco, la arroba y luego también la letra equis, pero su complicación para ser pronunciadas dentro de las palabras hizo que cayeran en el olvido y que la segunda vocal del abecedario se quedara con todo el protagonismo.

Estas diferentes versiones fueron parte de una lucha que persigue el feminismo y también el colectivo LGBTQI para clausurar el lenguaje que conocemos, el que asume la expresión “el hombre” para referirse a la humanidad toda. Es decir, proponen la utilización de palabras neutras —alumnos, amigos, hermanos— para conceptos que hoy sólo se presentan en masculino.

Para algunas personas, el lenguaje inclusivo es un territorio nuevo, desafiante, donde todo está por ser explorado. Para otras, una reivindicación sin sentido, incluso un capricho, que para lo único que funciona es para correr el foco de las cuestiones importantes. Como sea, el tema convoca a la discusión y genera debate.

Sucede que el ser humano no puede relacionarse con la realidad sino es a través de las palabras y esas mismas palabras no son tan neutras ni tan puras como a priori nos gustaría pensar. ¿O acaso por qué diferenciamos entre señora o señorita para indicar estado civil de las mujeres, pero en masculino decimos señor y punto?



Hit de la promoción 2018. Debate por el lenguaje inclusivo: buzo de "egresades".

"El lenguaje inclusivo nos pone delante de la carga ideológica de la lengua, que habitualmente nos es invisible", precisó la escritora María Teresa Andruetto en su discurso de cierre del Congreso Internacional de Lengua de 2019.

Y agregó: "Algo que no existía comienza a ser nombrado, algo que ya existía quiere nombrarse de otro modo, verdadera revolución de la que no conocemos sus alcances, ni hasta dónde irá, ni si abarcará un día a la mayor parte de la sociedad, a sus diversas regiones, a las formas menos urbanas de nuestra lengua y a todos sus sectores sociales".

“¿Qué pasará con la letra e?”, se pregunta la docente de Letras Elena Pérez en su ponencia, y responde: “Es probable que un día se vuelva por donde ha venido. Pero no sin antes hacernos comprender que necesitamos palabras nuevas para nombrar las nuevas subjetividades, los nuevos vínculos. Quizás se vaya. Pero lo hará cuando nos demos cuenta de que la piedra que una noche rompió la ventana ha dejado un enorme agujero por donde podríamos asomarnos y desde allí ver qué está pasando por fuera del lenguaje”.

Estela Díaz, ministra de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual bonaerense, hizo el anuncio

Una Guía de Lenguaje Inclusivo para la provincia³

La administración de Axel Kicillof trabaja en la elaboración de una guía inclusiva para “visibilizar e incluir a todas las personas”, dijo la ministra Díaz.



El gobierno de la provincia de Buenos Aires trabaja en la elaboración de una guía de lenguaje inclusivo para la administración pública con el objetivo de “visibilizar e incluir a todas las personas”, informó este martes la ministra de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual, Estela Díaz, al presentar una campaña de prevención

3 *Página 12*, “Una Guía de Lenguaje Inclusivo para la provincia”, 22-1-2020. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/243040-una-guia-de-lenguaje-inclusivo-para-la-provincia>>.

del acoso y el abuso sexual en el marco de las acciones de verano en los centros turísticos, la campaña "Verano Para Todes", que tiene como una de sus consignas #AlAbusoNiCabida y contempla la instalación de Puntos de Género en Mar del Plata, Punta Lara (Ensenada) y Villa Gesell.

Tras la presentación de la campaña, la funcionaria mantuvo una charla con periodistas tras la cual contó que la administración de Axel Kicillof creará en las próximas semanas un Consejo de Transversalización de la Políticas en los Poderes del Estado, en el que todos los ministerios y los organismos descentralizados tendrán representación "con poder de decisión". "Ahí vamos a trabajar una Guía de Lenguaje Inclusivo para la Administración Pública que va a definir todos los procedimientos de lenguaje que se tengan para los distintos tipos de decretos, resoluciones, memos y demás vías de comunicación que tiene la administración", explicó.

Díaz recordó que existe en gestión pública "una guía del año 2000 que está muy desactualizada, por lo que vamos a hacer una nueva", añadió que "después deberá definirse como una disposición para que nos rija a toda la administración" y no descartaron que la guía "llegue a las escuelas".

Desde la cartera de las Mujeres precisaron que para elaborar la guía se convocará a especialistas en la materia y recordaron que ya existe una que realizó la Cámara de Diputados de la Nación. "Hay una gran cantidad de opciones: se puede sustituir el masculino por el impersonal, la X o la E, no está definido", señalaron.

También expusieron que luego se trabajará con Asesoría General y dijeron que más tarde se elevará a la Gobernación para que se determine si Kicillof firma un decreto que rija la guía o que cada ministerio elabore sus propias resoluciones.

La ministra remarcó que la finalidad de la aplicación del lenguaje inclusivo en la administración bonaerense es "que se visibilice que cuando se habla en masculino no están incluidas todas las personas" y agregó: "hay personas con discapacidad, hay pueblos originarios, hay toda una diversidad etaria, cultural y de identidades de género en la provincia".

Consideró la funcionaria que todas ellas "tienen que estar mencionadas e incorporadas y deben sentir que cuando se toman disposiciones de políticas pública a ellas se las incluye" y analizó ante esta agencia que "el lenguaje es un instrumento único y privilegiado para eso".

Díaz expresó que "el lenguaje transmite cultura y visibiliza o invisibiliza situaciones de poder" y expuso que "por eso la Guía de Lenguaje Inclusivo para la Administración Pública tiene que establecer esos modos de comunicación".

Afirmó que cuentan con el aval del gobernador para llevar adelante esa tarea, "que tiene que ver con interpelar a la sociedad para visibilizar colectivos y poblaciones".

“El gobernador Kicillof fue el que decidió que el área sea ministerio, estuvo en la presentación del consejo de articulación con los municipios y dijo una frase que ilustra su posición con el tema: ‘Yo estoy en proceso de deconstrucción’. Tenemos que deconstruir el Estado porque esto es un cambio cultural y vinimos para eso: para producir una profunda transformación en esta provincia y esto es parte de esa decisión”, finalizó Díaz.

Esta actividad busca fomentar el debate sobre el lenguaje inclusivo a partir de la lectura de notas de diversos medios de comunicación. Es posible tanto que haya una postura unánime en el aula (a favor o en contra) como que existan posturas diversas. Lx docente deberá ocupar el rol de mediadorx y coordinadorx en el debate. Si lo considera pertinente, podrá guiar los razonamientos y realizar nuevas preguntas que sirvan para profundizar la reflexión.

- a. ¿A qué se llama “lenguaje inclusivo”?
 - b. ¿Alguien en el aula leyó o escuchó noticias sobre este tema con anterioridad?
 - c. ¿Quiénes en el aula han estado en contacto con el lenguaje inclusivo (ya sea porque se lo usa o porque lo usan personas cercanas)?
 - d. ¿Qué argumentos a favor y en contra aparecen en las notas leídas?
 - e. ¿Cuál es la opinión personal con respecto al lenguaje inclusivo? ¿Puede ayudar a disminuir la discriminación? Si es así, ¿de qué manera?
 - f. ¿Qué importancia tiene el lenguaje inclusivo para quienes lo utilizan? ¿Cuál es la importancia de poder expresar los sentimientos, las emociones y la propia identidad mediante el uso del lenguaje?
3. Pensar entre todxs en el aula: ¿qué relación se puede establecer entre el debate actual sobre lenguaje inclusivo y los temas abordados por el cuento de Pablo Palacio?

4. ¿Qué similitudes y qué diferencias se pueden encontrar entre la protagonista del cuento de Pablo Palacio y quienes reclaman hoy lenguaje inclusivo?

5. ¿La narradora de “La doble y única mujer” se hubiese sentido más cómoda con el lenguaje si éste contara con palabras que pudiesen referir a la forma de su cuerpo o a su personalidad?

6. ¿Qué cambios habría que hacer sobre el lenguaje para que éste le resulte cómodo a la protagonista del cuento?

Las actividades 3, 4, 5 y 6 permiten trabajar la intertextualidad entre las notas periodísticas, el debate producido a partir de ellas y el cuento. El punto 6, además, ejercitará la reflexión gramatical. Esta actividad supone pensar en torno a las categorías gramaticales no de manera aislada sino en su uso concreto, cargado de significación.

7. Leer algunas de las definiciones que Ítalo Calvino ofrece de lo que es un clásico y responder las preguntas que aparecen a continuación:

[...]

6. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.

[...]

13. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.

14. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone. [...]

Esta actividad busca reflexionar sobre la lectura que los próximos estudiantes han llevado a cabo, explicitando que se trata de un análisis producido desde el presente. Además, pone de relieve el valor de la literatura de otras épocas y latitudes.

a. ¿Qué características tiene un clásico? Explicarlas con palabras propias.

- b. ¿Qué relación se establece entre el clásico y la actualidad?
- c. De acuerdo con estas definiciones, ¿se puede considerar al cuento “La doble y única mujer” un clásico? ¿Por qué?
- d. ¿Qué relaciones hay entre el cuento de Pablo Palacio y la actualidad? En estas actividades hemos propuesto pensar una relación en particular, ¿hay alguna otra?

Producción textual

8. Escribir una reseña del cuento de Pablo Palacio donde se establezca claramente la relación entre el cuento y los debates de la actualidad. Procurar incluir los siguientes temas:

- » El género al que pertenece el relato.
- » El modo en que el relato introduce temas adelantados para su época, explicando el movimiento en el que se inserta la obra de Pablo Palacio.
- » La importancia de expresar los sentimientos y las emociones.
- » El problema de los prejuicios y la discriminación asociados al cuerpo o la personalidad.

Para su elaboración, utilizar todo lo que se ha pensado en las actividades anteriores.

Recordar que una reseña es un comentario crítico que se realiza sobre una obra, recomendándola o desrecomendándola. Implica una breve descripción del objeto literario y una argumentación en la que lx autorx establece por qué vale la pena o no leerlo.

En este caso, la argumentación propia se basará en el modo en que puede resultar enriquecedor o no leer a Pablo Palacio en el contexto actual.

Aquí dejamos una estructura posible, que se puede modificar según se crea conveniente:

Primer párrafo: breve descripción del relato (temas que aborda, caracterización de la protagonista, hechos principales, etcétera).

Segundo párrafo: recomendación o desrecomendación; opinión de lx autorx de la reseña con respecto al cuento.

Tercer párrafo al quinto: argumentación; justificación de la opinión.

Sexto párrafo: conclusiones.

Recomendamos realizar un esquema de qué se va a decir en cada párrafo, para que la escritura sea más ordenada.

Luego, releer el borrador y prestar atención a la coherencia y la cohesión, la articulación entre los diferentes temas abordados, la ortografía y la tildación.

La escritura implica, por un lado, la planificación y, por otro, la textualización. Es importante que lxs estudiantes tengan claro para qué, para quién y por qué escriben. Además, supone varias instancias de revisión que lx docente podrá organizar o no, dependiendo del modo en el que el grupo acostumbre a realizar sus producciones.

Puesta en común

1. Intercambiar la reseña con unx compañerx.
2. Hacer un resumen de la reseña que se recibió.
3. Intercambiar el resumen de manera que se reciba el de la propia reseña.
4. ¿Coincide lo que entendió lx lectorx con lo que se quería decir?
5. A partir de lo que se respondió en el punto 4, cambiar en la propia reseña todo lo que se considere necesario para que lx lectorx entienda lo que se quiso decir.

Este ejercicio de puesta en común permite contrastar la propia concepción del texto con la recepción de lx lectorx. Esta confrontación resultará muy productiva para aprender sobre el funcionamiento del discurso y perfeccionar la propia selección del léxico, el tono, el registro y la variedad lingüística a la hora de escribir.

Alternativas y dificultades que se pueden encontrar

La presente secuencia plantea un trabajo de lectura complejo que pone en diálogo un producto artístico con su contexto de producción y, al mismo tiempo, con la actualidad. Al trabajar de esta manera y con un debate tan candente, puede suceder que en el aula haya opiniones encontradas. Esto, lejos de ser una dificultad, permitirá enriquecer el debate. Muchas veces el docente deberá oficiar de moderador.

Por otro lado, la secuencia presupone ciertos conocimientos que, quizás, el docente deba reponer. Entre ellos se encuentran los géneros narrativos, la reseña, la argumentación y las categorías morfológicas.

Si los estudiantes aún no han trabajado la reseña, puede proponerse una actividad de producción escrita distinta: un ensayo, una nota de opinión, una columna para un diario, etcétera.

Bibliografía

- Berger, M. (2019). "Un guía para entender cómo el lenguaje inclusivo evolucionó alrededor del mundo". *La Nación*, 17 de diciembre. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/una-guia-entender-evolucion-del-lenguaje-inclusivo-nid2316487>>.
- Calvino, Í. (1992). "Por qué leer los clásicos". *Por qué leer los clásicos*, pp. 13-20. Barcelona, Tusquets.
- Clarín (2020). "Qué es el lenguaje inclusivo y cómo utilizarlo", 22 de febrero. En línea: <https://www.clarin.com/sociedad/lenguaje-inclusivo-utilizarlo_0_8ryGzM3v.html>.
- Ortega Caicedo, A. (2009). "Pablo Palacio: descrédito de la realidad, bolo suburbano y escritura". Palacio, P., *Un hombre muerto a puntapiés*. Débora, pp. 11-36. Buenos Aires, Final Abierto.

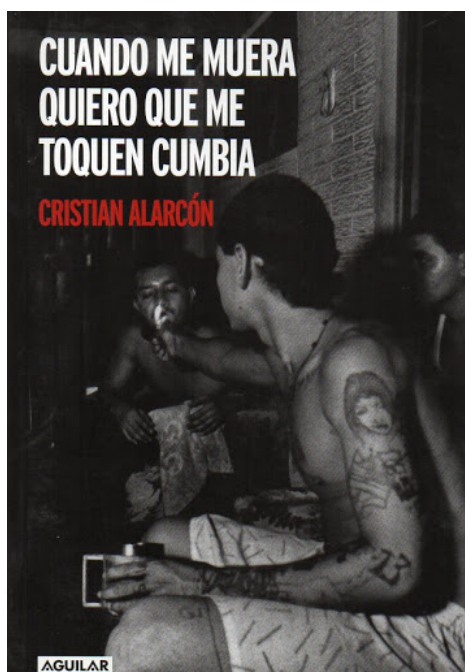
Página 12 (2020). "Una Guía de Lenguaje Inclusivo para la provincia", 22 de enero.
En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/243040-una-guia-de-lenguaje-inclusivo-para-la-provincia>>.

Palacio, P. (2009). "La doble y única mujer". *Un hombre muerto a puntapiés. Débora*. Buenos Aires, Final Abierto.

Capítulo 3

Proyecto: no-ficción

Análisis de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y escritura colaborativa de textos no-ficcionales



Portada de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, edición de Aguilar.

Resumen

El presente documento contiene dos secuencias didácticas combinadas en una, pensada como proyecto. La primera funcionará como disparador de la segunda. Sin embargo, puede utilizarse de manera aislada, ya que propone un análisis profundo de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristian Alarcón, atendiendo a las características propias de la no-ficción, estableciendo un vínculo entre periodismo y literatura y propiciando el uso de las TIC. Se trabajará la intertextualidad entre la obra ya mencionada y las notas publicadas por el mismo autor en *Página 12*. También, se recurrirá a la labor periodística de otrxs autorxs. Asimismo, se propondrá una actividad para leer la obra en función de ciertos contenidos de ESI.

El trabajo interpretativo se llevará a cabo ampliando y profundizando las hipótesis que lxs alumnxs puedan haber hecho en sus primeras aproximaciones a la obra no-ficcional. Para la construcción del concepto de “no-ficción”, se recurrirá a un artículo crítico de Ana María Amar Sánchez (1990), citado en las actividades. Además, se propone la lectura de algunos fragmentos escritos por Mónica Bernabé (2006) con la finalidad de pensar el relato en el marco de la nueva crónica latinoamericana.

La segunda secuencia utiliza lo aprendido en la primera para elaborar colaborativamente relatos de no ficción. Se apunta a poner en práctica las habilidades de redacción, utilizar dichas destrezas para tratar problemáticas sociales, respetar las características del género estudiado y utilizar las TIC. El módulo concluye con una puesta en común de los relatos producidos.

Fundamentación

La presente secuencia didáctica toma como objeto de estudio la no-ficción a partir de la lectura de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristian Alarcón (2003). El diálogo con el periodismo es una cuestión recurrente en la literatura argentina y permite establecer un vínculo entre los textos considerados “literarios” y otros discursos sociales. La obra seleccionada fue elegida en virtud de la actualidad de los problemas sociales que pone sobre la mesa, esperando que lxs estudiantes encuentren relaciones entre lo que leen, lo que observan diariamente en los medios de comunicación y/o lo que viven.

Se trabajará la intertextualidad con las notas publicadas por Alarcón en *Página 12* y por otrxs autorxs en diferentes medios. La comparación, en tanto estrategia de lectura, fomenta la generalización y la diferenciación. Esta secuencia permitirá arribar al concepto de “no-ficción”. A la vez, se propiciará que sean lxs estudiantes quienes realicen la búsqueda de los textos con las que trabajarán, promoviendo la utilización de las TIC y el trabajo con los archivos digitales de los medios gráficos de comunicación. El objetivo es incentivar la autonomía del estudiantado a la hora de recabar información y leer los diferentes medios.

Asimismo, se propone la escritura colaborativa de un texto no-ficcional, apuntando al relevamiento de problemáticas propias del círculo social en el que se encuentran lxs estudiantes y al ejercicio de la redacción coherente, cohesiva y planificada de acuerdo con su adscripción genérica. En la clase de LL, escribir es una práctica habitual que favorece la construcción de una voz propia y pone en juego los saberes literarios y lingüísticos. En este caso, las consignas de escritura funcionan como dispositivos que permiten construir conocimientos que interpelen a lxs estudiantes en tanto sujetos que forman parte de un colectivo.

Por otro lado, la no-ficción es un contenido relevante en la universidad, apareciendo en reiteradas ocasiones en los programas de la materia Problemas de Literatura Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Objetivos de aprendizaje

- » Estudiar las relaciones complejas entre ficción y no-ficción, periodismo y literatura a partir de la lectura de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y de las notas periodísticas de Cristian Alarcón y otros autorxs.
- » Estudiar los recursos y los mecanismos propios de la no-ficción a partir de la lectura de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y la propia escritura.
- » Analizar la obra a partir de su adscripción genérica y sus condiciones de producción, y establecer relaciones con los discursos sociales con los que dialoga.
- » Distinguir entre datos reales y procesos de ficcionalización en la obra leída.
- » Distinguir la especificidad de la violencia de género a partir de la lectura de la obra.
- » Realizar observaciones sistemáticas y actividades de investigación sobre hechos concretos, costumbres, situaciones sociales, etcétera.
- » Producir colaborativamente relatos no-ficcionales.
- » Utilizar la obra leída como referencia y guía para la propia producción escrita.
- » Planificar el contenido de un texto a partir de su adscripción genérica.
- » Realizar un trabajo de edición y corrección que tenga en cuenta la coherencia y la cohesión del texto.
- » Sistematizar lo escrito para su difusión.

Inclusión en el programa

La secuencia planteada en este documento contempla algunos contenidos troncales y otros correspondientes al quinto año de la NES. Estos forman parte del eje “prácticas del lenguaje en relación con la literatura”. La escritura de un texto colaborativo no-ficcional es una propuesta que aparece en el diseño curricular general (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015: 334). Allí se establecen, además, indicadores de niveles de desempeño que pueden ayudar a lx docente a la hora de evaluar los relatos producidos (2015: 347).

Contenidos

- » La no-ficción. Diálogos entre literatura y periodismo. Datos de la realidad y procesos de ficcionalización. Usos de formas de la literatura para representar la realidad. Reflexión acerca del problema de la verdad. Confrontación con otros discursos sociales.
- » Intertextualidad: *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y notas periodísticas varias.
- » Lectura y comentario de notas en medios gráficos.
- » Autorx y narradorx. La figura de lx periodista en los textos de no-ficción.
- » Participación en conversaciones, debates y comentarios orales en torno a la experiencia literaria.
- » El proceso de investigación: contraste de diversas fuentes. Participación en observaciones sistemáticas y otras indagaciones para documentarse.
- » Experimentación a través de la escritura literaria de formas de indagar sobre la realidad. Valoración de la lectura y escritura como un modo de experiencia es-

tética que habilita descubrimientos y nuevas relaciones con el mundo.

- » Escritura coherente y cohesiva. Revisión de la ortografía y la sintaxis hasta lograr una versión del propio escrito que se considere publicable.
- » ESI: la violencia en los vínculos. Tipos de maltrato, violencia de género.

Secuencia

Disparador

Cruces entre literatura y periodismo: *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, de Cristian Alarcón

Debatir en el aula a partir de las siguientes consignas:

Las actividades presuponen la lectura previa de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Cada docente evaluará qué método utilizará según las dinámicas del grupo estudiantil: lectura social en el ámbito de la clase, lectura por capítulos en casa, alternancia de métodos, etcétera.

La secuencia requiere de un trabajo intenso en el aula guiado por lx profesorx, que cumplirá el rol de moderadorx del debate en torno del texto, proponiendo los ejes y claves de lectura que permitan cumplir con los objetivos de aprendizaje.

El objetivo central de las primeras preguntas es definir las características de la obra leída mediante la reflexión sobre el propio texto y sobre sus vínculos intertextuales. La comparación permite establecer similitudes y diferencias, generalizaciones y particularidades.

Este trabajo busca arribar más fácilmente al concepto de "no-ficción". La idea es partir del objeto particular y problematizarlo para llegar al concepto. Esto ayudará a plantear ciertos interrogantes y construir el conocimiento paulatinamente, en lugar de ofrecer un metalenguaje que deba ser "forzado" a describir la obra leída.

i. Buscar en el archivo del diario *Página 12* algunas notas de Cristian Alarcón sobre el fusilamiento de Víctor Vital y sobre lxs otrxs personajes de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Debatir en el aula: ¿qué tienen en común estas notas con el libro? ¿Qué diferencias se encuentran? ¿Lxs lectorxs creen por igual la información dada por la noticia y por el libro? ¿Por qué? Tener en cuenta las fechas de publicación de cada texto.

Esta actividad tiene por objetivo reconocer el vínculo entre las historias contadas en el libro y la información proporcionada por el mismo autor en *Página 12*. Asimismo, se busca establecer una relación entre el periodismo, la literatura y la "realidad". Para responder algunas de las preguntas, puede ser útil abordar la noción de "pacto de lectura". Además, si lxs alumnxs han estudiado lenguaje periodístico y/o rasgos estilísticos en la literatura, es posible encontrar semejanzas y diferencias entre las noticias del diario y la no-ficción estudiada (tomando en cuenta, además, los rasgos de estilo propios de *Página 12*). En la bibliografía se consignan algunas de las noticias presentes en el archivo de *Página 12*. Si se quiere acelerar el trabajo, se puede dividir a lxs estudiantes en grupos y repartir una noticia distinta a cada unx, realizando luego una puesta en común del debate generado a partir de las consignas. No obstante, la búsqueda en el archivo por parte del estudiantado sirve para utilizar las TIC y fomentar la autonomía a la hora de recabar información en los medios de comunicación. Lx docente puede sumar preguntas o adaptar las de la consigna de acuerdo con los planteos que vayan surgiendo en el aula.



ii. Utilizar un motor de búsqueda para encontrar notas más actuales y/o de otrxs autorxs sobre lxs personajes de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. ¿Sigue vigente la historia? ¿Qué relevancia tiene este relato en el presente? También se puede buscar noticias de actualidad sobre el denominado “gatillo fácil” o material audiovisual en sitios como YouTube.

Esta actividad apunta a generar un debate en torno de la actualidad de los hechos narrados en *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Algunas preguntas que pueden servir en el ámbito de la clase son: ¿cuál puede ser la relevancia de esa historia en nuestros días? ¿Sigue vigente la denuncia que se realiza?

La cantidad de notas sobre el tema que circula en Internet es abundante; sin embargo, en la bibliografía se consignan algunas a modo de ejemplo.

Nuevamente, lx profesorx oficiará de moderador y guiará la discusión generando preguntas y retomando los argumentos que le parezcan más productivos. Propiciar el debate sobre los textos buscados, encontrados y leídos permitirá explorar la dimensión social de la lectura y las diferentes impresiones que se han producido en nuestrxs estudiantes.

iii. A lo largo de la secundaria se ven las diferencias entre autorx y narradorx. ¿Qué sucede en una obra como *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* con estas categorías?

Esta pregunta apunta a descubrir la coincidencia entre autorx y narradorx que se produce en la no-ficción. Puede resultar útil que lx docentx interrogue previamente sobre estas categorías y anote en el pizarrón las definiciones que se vayan construyendo en el aula. Todo dependerá de los conocimientos previos de lxs estudiantes. La figura del periodista en los textos de no-ficción es otro ejemplo de las relaciones complejas que se establecen entre ficción y realidad en dicho género. Si lx docente así lo desea, puede realizar más preguntas para trabajar sobre este eje.

Por otro lado, uno de los procedimientos centrales del texto literario es la construcción de una voz narradora y un punto de vista. Tener en claro el lugar y la incidencia del enunciador en los relatos es un contenido esencial de la escuela secundaria.

iv. El periodista ingresa a un territorio y a una comunidad que no es la suya. ¿Cuál es ese territorio y cuál esa comunidad? ¿De qué manera logra habilitar su entrada? ¿Qué dificultades encuentra? ¿Con qué finalidad hace esto? Marcar en el prólogo citas textuales que den cuenta de ello.

Este ejercicio apunta a realizar un trabajo fino con la materialidad del texto. Además, fomenta la argumentación con bases empíricas. Se espera que lxs alumxns identifiquen la importancia que tiene el ingreso al territorio para la labor periodística.

v. Observar la siguiente cita extraída del Capítulo I:

Los chicos esperaban sin pistolas: Luisito me contó que se las dieron a doña Inés, quien las tiró en el ropero. Las descartaron para negociar sin el cargo de “tenencia” en caso de entregarse. Lo mismo que el dinero: lo guardó ella debajo de un colchón y lo encontró la policía aunque nada de eso conste en las actas judiciales.

¿Cuáles son las dos fuentes consultadas por Alarcón según este pasaje? ¿Qué otras diversas fuentes aparecen a lo largo del texto? Buscar ejemplos en conjunto. ¿Qué importancia tuvo la presencia de Alarcón en la villa para contrastar diferentes versiones sobre un mismo hecho?

Con esta consigna, se espera reflexionar sobre el modo en el que el relato se construye comparando fuentes judiciales, policiales y periodísticas con relatos de lxs protagonistas. Aprender a distinguir quiénes enuncian, desde qué lugar y con qué información es una capacidad que resulta útil a la hora de practicar la lectura de cualquier tipo de texto. Permitirá a lxs estudiantes enfrentarse a la gran cantidad de información que circula hoy en día, distinguiendo la calidad de dicha información y teniendo las herramientas necesarias para comprenderla y utilizarla.

vi. Leer el siguiente fragmento de texto de Ana María Amar Sánchez y luego responder en conjunto: ¿Por qué se puede decir que *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* es un relato no-ficcional?

Los relatos de no-ficción —testimoniales— no son simplemente transformaciones de hechos más o menos significativos; por el contrario, plantean una cantidad de problemas teóricos debido a la peculiar relación que establecen entre lo real y la ficción, lo testimonial y su construcción narrativa. Si bien está claro que tienen como premisa básica el uso de un material que debe ser respetado (distintos “registros” como grabaciones, documentos y testimonios comprobables que no pueden ser modificados por exigencias del relato), el modo de disponer ese material y su narración producen transformaciones: los textos ponen en escena una versión con su lógica interna, no son una “repetición” de lo real sino que constituyen una nueva realidad regida por leyes propias, con la que se denuncia la “verosimilitud” de otras versiones...

En el modo en que el relato de no-ficción resuelve esta lucha entre lo “ficcional” y lo “real” creo que está lo específico de sus textos: el encuentro no da como resultado una mezcla (aunque sea posible rastrear el origen periodístico o literario de muchos elementos), sino que surge una forma nueva cuya especificidad se halla en la constitución de un espacio intersticial de choque y destrucción de los límites entre distintos géneros. (1990: 447-448)

El objetivo de esta actividad es introducir a lxs estudiantes en el concepto de “no-ficción” y que logren inscribir la obra leída en el género correspondiente. Puede resultar útil que lx docente retome las características trabajadas previamente y, en esta instancia, las precise apelando al metalenguaje propio de nuestra disciplina. Se puede hacer un resumen de todo lo trabajado hasta el momento, utilizar un pizarrón para anotar las características o, simplemente, realizar una recapitulación de forma oral.

vii. ¿Cómo hace Cristian Alarcón para presentar su versión de los hechos? ¿Qué estrategias utiliza? ¿Con quiénes habla? ¿Por qué se puede decir que “pone el cuerpo” en la búsqueda de la verdad? ¿Se podría decir que “se narrativizan o ficcionalizan las figuras provenientes de lo real que pasan a constituirse en personajes y narradores” (Amar Sánchez, 1990: 449)?

Se espera que estas preguntas funcionen como disparador para comprender algunos de los procesos de ficcionalización que utiliza Alarcón: contar la vida de los personajes, contrastar su realidad con la que aparece en los documentos legales y periodísticos, cederle espacio textual a sus voces, narrar el proceso de investigación, etcétera. Es importante que quede claro que una de las características principales de la no-ficción es que “los sujetos son la clave de la transformación narrativa” (450). Esta pregunta requerirá de una intervención activa de lx profesorx para guiar los razonamientos. Se puede retomar lo visto sobre la construcción del punto de vista y la figura del periodista.

viii. ¿En qué orden se cuentan los hechos? ¿Están en orden cronológico o siguen otro itinerario?

Se espera que estas preguntas funcionen como disparador para comprender otros procesos de ficcionalización vinculados con el manejo del tiempo en la obra.

ix. Leer los siguientes fragmentos sobre la nueva crónica latinoamericana escritos por Mónica Bernabé (2006) y resolver las consignas que aparecen a continuación:

Desde siempre, la narrativa latinoamericana —atravesada por una multiplicidad de formas— se ha constituido como un espacio experimental que conjuga crónica, testimonio, entrevista, ensayo de interpretación, mini-ficción, narrativa documental, memorias, diario de viajes, informe etnográfico, biografía, autobiografía. [...]

Hay relatos que parten del presupuesto de que ninguna imagen puede aprehender la realidad y —sin embargo— no renuncian a representarla. En este punto, lo que mejor describe estas narrativas es decir que manifiestan una precipitación, un deseo, una aspiración realista. [...]

Un segundo aspecto que distingue a estas formas es el hecho de estar ligadas a un singular proceso de subjetivación donde personajes y narradores se sitúan en el relato desde la ambigüedad de pertenecer al mundo de “lo real”. [...]

La crónica actual funciona, entonces, como una suerte de espacio discursivo en el que, a la manera de un campo de fuerzas, un sujeto mira a su alrededor y se mira a sí mismo. [...]

En definitiva, es un acto donde la escritura se piensa como un acontecimiento que busca rozar algo de lo humano sin que medie la lógica hegemónica del consumo ni las apropiaciones estetizantes de los desechos del sistema ni las explicaciones sociológicas sobre la alteridad.

a. Reflexionar colectivamente sobre el sentido de cada uno de los párrafos leídos.

b. ¿Qué aspectos propios de la nueva crónica latinoamericana aparecen en *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*?

c. ¿Podríamos adscribir la obra leída a este género literario? Justificar la respuesta.

x. Una de las personajes ficcionalizadas es Sabina Sotello. Releer la historia de su vida que aparece en el capítulo II. ¿Qué hechos violentos sufrió Sabina a lo largo de su vida? ¿De qué tipo de violencia se trata? ¿Si no hubiese sido mujer, habría sufrido el mismo tipo de violencia? ¿Qué otras formas de violencia aparecen a lo largo de la obra? ¿En qué se parecen y en qué se asemejan a la sufrida por Sabina?

Esta actividad tiene por objetivo trabajar contenidos de ESI asociados a los diferentes tipos de maltrato y a la violencia de género. Se espera que lxs estudiantes puedan contrastar la violencia específica que sufren algunas personajes por su condición de mujeres. Lx profesorx será lx encargadx de moderar el debate y construir los cimientos para arribar al concepto de “violencia de género”. Una vez que se haya trabajado dicho contenido, se puede preguntar a lxs estudiantes si conocen casos o si han sido víctimas de este tipo de violencia. Pueden aprovecharse sus respuestas para establecer ciertos protocolos de acción (otorgar números de teléfono para denunciar maltratos o realizar consultas, recomendar fuentes de información, etcétera).

Actividad:

Producción de relatos colaborativos de no-ficción

Ahora que se han estudiado las características propias del texto de no ficción, se producirán colaborativamente relatos propios, respetando las características de dicho género. Para ello, dividirse en grupos y seguir los siguientes pasos:

Esta actividad busca que lxs alumnxs indaguen en una problemática social definida, elaboren relatos que adscriban al género estudiado y, en la medida de lo posible, utilicen las TIC. Se recomienda que los grupos no sean muy numerosos, para facilitar el consenso a la hora de la escritura y propiciar la participación de todxs lxs integrantes. La realización de esta actividad supondrá el trabajo dentro y fuera de clase. El ámbito escolar podrá ser utilizado para hacer un seguimiento de los procesos de investigación y escritura, para compartir los resultados parciales, y debatir sobre las dudas y preguntas que vayan surgiendo.

La escritura permite que lxs estudiantes se apropien de los conocimientos literarios y lingüísticos obtenidos y que los pongan en práctica. En este caso, también se fomenta el contacto con la comunidad en la que se habita.

Si lx profesorx lo cree conveniente, puede realizar un calendario donde se establezcan puntos de llegada para organizar la escritura. Poner fechas para la realización de cada paso permitirá hacer revisiones y correcciones de manera paulatina, evaluar las instancias de aprendizaje y fomentar la reflexión de lxs estudiantes sobre su propio proceso escriturario.

i. Elegir un problema social que afecte a su comunidad. Puede tratarse de algún conflicto en el ámbito escolar o barrial. Procurar que sea un asunto cercano, para que sea posible realizar una investigación efectiva. Pensar si será posible acceder a documentos, realizar entrevistas, charlar con lxs protagonistas, etcétera.

Se recomienda guiar a lxs alumnxs para que se trate de algo muy puntual y cercano. Por ejemplo: la deserción escolar o la repitencia, problemas particulares de la escuela a la que se asiste, cuestiones de géneros y disidencias sexuales, algún conflicto social en el barrio o, incluso, se puede documentar algún tipo de actividad social de la zona (ya sea la constitución de actividad política, solidaria, etcétera) o costumbres.

ii. Realizar la investigación pertinente consultando todos los documentos disponibles y conversando con lxs protagonistas. Se recomienda conservar una copia de los documentos obtenidos y grabar en audio o video las entrevistas. Anotar también cualquier observación que se considere pertinente. Los documentos pueden ser de cualquier tipo:

fotos, videos, archivos de carácter legal, noticias, artículos, constancias de trámites y/o de compras, objetos, cartas, e-mails, etcétera. La lista es muy larga. Cualquier elemento que sirva para construir un relato puede ser considerado un documento.

Se recomienda realizar una puesta en común de los materiales recolectados, para que se produzca un intercambio de ideas entre los grupos y se pueda evaluar colectivamente la pertinencia, utilidad y fiabilidad de la información recabada.

iii. Con la información obtenida, intentar armar el relato de los hechos. Construir la historia señalando sus principales eventos y contrastar las diversas versiones que hay de la misma.

El objetivo de esta actividad es establecer con claridad los hechos que serán narrados. Si así lo considera, lx docente puede crear un plan de trabajo, proponiendo hacer listas de personajes, estableciendo previamente una estructura por capítulos y realizando una sinopsis de cada uno, listando las fuentes que se utilizarán en cada parte, etcétera. El modo en el que se llevará a cabo este paso y el siguiente dependerá del grupo con el que se trabaje y de la modalidad que lx docente crea conveniente.

iv. Escribir el relato utilizando los procedimientos de ficcionalización estudiados. Recordar la importancia de contar las historias de cada personaje y darle espacio a sus voces.

Las consignas de escritura son muy abiertas dado que su configuración depende mucho del grupo con el que se trabaje. Lx docente puede decidir establecer o no la extensión del relato, el modo en el que será escrito (si se cuenta con los medios necesarios, se recomienda utilizar algún procesador de texto) y el tiempo de clase que se destinará al proyecto. Para tomar estas decisiones, será necesario tener en cuenta las producciones previas de lxs alumxns: ¿qué medios han utilizado para escribir? ¿Han producido con anterioridad relatos extensos? ¿Qué experiencia tienen escribiendo narraciones literarias y periodísticas?

v. Una vez terminada la escritura, realizar la edición. Para ello, hacer varias lecturas: una atenta al contenido (que sea entendible), otra que resuelva problemas de ortografía, tildación, puntuación y sintaxis, etcétera. Pasar la obra en limpio tantas veces como sea necesario.

Esta actividad será más sencilla si se realiza con un procesador de textos. Una forma de llevar a cabo este paso es establecer diferentes instancias en las que todos los grupos trabajen simultáneamente sobre un mismo aspecto de la corrección. Por ejemplo, se puede destinar una clase a la revisión de la puntuación y otra a la de la sintaxis, etcétera.

Puesta en común

Leer los relatos producidos en clase. Se puede crear un blog donde publicar lo escrito. También se pueden compartir los relatos en redes sociales o construir un e-book y realizar campañas de difusión online. ¿Qué importancia tiene dar a conocer estos relatos en su comunidad?

La puesta en común apunta a valorar y difundir el propio trabajo. Dado que se trata de un relato que busca explícitamente una incidencia social, su difusión forma parte de la propia escritura. Además, esta actividad propiciará la utilización de las TIC.

Para indagar un poco más...

Existen muchas otras formas en las que el periodismo se cruza con la literatura. Un caso curioso es la pieza de literatura digital "Gorila Esquizo" del autor argentino Milton Läufer. Se trata de un "TwitterBot" que permanentemente y de manera automática combina titulares de los diarios *Clarín* y *La Nación*. Se puede ver en el sitio web del autor, al que se puede acceder desde un motor de búsqueda o haciendo click en el siguiente enlace: <<http://miltonlaufer.com.ar/gorila/>>.

Alternativas y dificultades que se pueden encontrar

Esta secuencia está pensada como un proyecto que implica la lectura de una obra completa, su análisis profundo y la utilización de los conocimientos adquiridos en la propia escritura. El tiempo disponible puede ser una dificultad, por lo que se recomienda planificar la cantidad de clases con antelación.

Otro obstáculo posible es la falta de acceso a ciertos materiales. En este caso, una alternativa puede ser el estudio del concepto de no-ficción mediante la lectura de una crónica periodística que permita usar la segunda secuencia (ver Actividad). En cuanto a la escritura, pueden llevarse a cabo relatos de costumbres, más sencillas de observar, o una crónica de carácter familiar.

Bibliografía

Algunas notas de Cristian Alarcón

Alarcón, C. (2001a). "Cuando la ejecución es usada como política". *Página 12*, 1 de octubre. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/2001/01-10/01-10-26/pag19.htm>>.

———. (2001b). "El santo de los ladrones". *Página 12*, 1 de junio. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/2001/01-06/01-06-17/pag19.htm>>.

———. (2005). "Un escuadrón de la muerte y otro miembro de la SIDE en la mira". *Página 12*, 13 de octubre. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-57865-2005-10-13.html>>.

Algunas notas de actualidad sobre los personajes de Cuando me muera quiero que me toquen cumbia

Agencia Paco Urondo (2016). "Tigre: el policía que golpeó a un trabajador ya había matado por gatillo fácil", 17 de octubre. En línea: <<https://www.agencia>

pacourondo.com.ar/violencia-institucional/tigre-el-policia-que-golpeo-un-trabajador -ya-habia-matado-por-gatillo-facil>.

Correpi(2018). "Lacostumbrefusilar.19añossinelFrenteVital", 7 defebrero.En línea: <<http://www.correpi.org/2018/la-costumbre-fusilar-19-anos-sin-frente-vital/>>.

Dillon, M. (2005). "Los otros (la historia de Sabina Sotello y la nítida certeza de que hay vidas que valen distinto de otras)". *Página 12*, 20 de mayo. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-1956-2005-05-20.html>>.

Figuroa Díaz, A. (2005a). "Absuelven al policía de gatillo fácil que acribilló a balazos a Frente Vital". *Página 12*, 10 de mayo. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-51231-2005-05-19.html>>.

———. (2005b). "Duro pedido contra el sargento que mató al 'santo' de los ladrones". *Página 12*, 14 de mayo. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-51016-2005-05-14.html>>.

Página 12 (2017). "Condena a un exonerado", 14 de septiembre. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/62720-condena-a-un-exonerado>>.

Ruchansky, E. (2008). "Sabina hace escuela". *Página 12*, 8 de marzo. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-100321-2008-03-08.html>>.

Bibliografía de consulta

Amar Sánchez, A. M. (1990). "La ficción del testimonio". *Iberoamericana*, vol. LVI, núm. 151, abril-junio, pp. 447-461.

———. (1992). *El relato de los hechos*. Rosario, Beatriz Viterbo.

Berbabé, M. (2006). "Prólogo". Chejfec, S. et al., *Idea crónica: literatura de no ficción iberoamericana*. Rosario, Beatriz Viterbo; Buenos Aires, Fundación Typa.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015). *Diseño curricular NES. Formación general. Ciclo orientado del bachillerato*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Gerencia Operativa de Currículum de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.

Salud Colectiva (2010). "Narrar el mundo narco. Diálogo con Cristian Alarcón y Philippe Bourgois", núm. 3, septiembre-diciembre. En línea: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652010000300008&script=sci_arttext>.

Capítulo 4

Teatro

Trabajo de comprensión lectora y análisis crítico:

Terrenal. Pequeño misterio ácrata



Fotografía promocional de *Terrenal*.

Resumen

En el presente módulo se trabajará *Terrenal. Pequeño misterio ácrata* de Mauricio Kartún. Para ello, se propondrán actividades previas a la lectura, que faciliten su comprensión, y actividades posteriores que fomenten el análisis crítico. Se utilizarán fragmentos de una entrevista realizada a Kartún (2014) y de un artículo de Arancet Ruda (2017). También se recurrirá a una entrada de diccionario. Asimismo, se propone una última consigna lúdica de producción de memes y publicidad.

Los principales ejes del análisis serán la intertextualidad con el mito de Caín y Abel, los recursos lingüísticos empleados en el texto, su adscripción al género dramático y el mensaje político que proporciona la obra.

Fundamentación

Ciertas corrientes de la teoría literaria permiten pensar la literatura como un espacio de crítica social y cultural, y leen los textos en relación con la realidad en que se enmarcan. El presente módulo pretende trabajar, desde esta perspectiva, una obra de teatro contemporánea que no subestime la capacidad lectora de lxs estudiantes y que les permita pensar ciertas dinámicas sociales. Se busca abordar el texto en toda su complejidad, realizando actividades previas a la lectura que aseguren su comprensión y actividades posteriores que guíen el análisis crítico. Dicho análisis permitirá acceder a ciertos contenidos de la NES, a la vez que incentivará el trabajo con la crítica, práctica central de los estudios de literatura en la universidad.

Formar a lxs estudiantes como lectorxs activxs es clave a la hora de pensar el acceso a la cultura escrita, en tanto proceso de inclusión social. Como señala el Diseño Curricular General

de la NES, la materia LL cumple un rol fundamental en la formación integral de lxs jóvenes: trabajar en pos de la comprensión de textos complejos supone un acto de democratización de acceso a los saberes, la cultura y la información.

El trabajo con *Terrenal...* brindará la oportunidad para tomar una postura crítica con respecto a cuestiones de índole política y social que atraviesan al país y la región en que vivimos. De esta manera, su lectura pone en relación los ejes “prácticas del lenguaje en relación con la literatura” y “prácticas del lenguaje y participación ciudadana”.

El teatro es un espacio muy productivo a la hora de pensar de forma interdisciplinaria. Por su contacto con otras artes, permite poner en juego saberes de otras áreas. Además, convierte el aula en un lugar de promoción de la cultura. En la medida de lo posible, se recomienda que lxs estudiantes asistan al teatro y formen parte de la dramatización como espectadores, si bien aquí trabajaremos haciendo hincapié en el texto.

Por otro lado, la práctica de la escritura fomenta la apropiación, recreación, transformación y reconstrucción del conocimiento. La consigna de producción escrita busca poner en diálogo el recorrido realizado con géneros de circulación masiva.

Objetivos de aprendizaje

- » Diferenciar entre hecho y texto teatral.
- » Estudiar la estructura propia de la obra teatral y la estructura particular de *Terrenal. Pequeño misterio ácrata*.
- » Interpretar la obra tomando en cuenta su contexto de producción y la dimensión intertextual.
- » Fundamentar lo expresado a partir de citas textuales extraídas de la obra leída.

- » Identificar en *Terrenal...* los procedimientos lingüísticos utilizados y relacionarlos con la propuesta estética de Mauricio Kartún.
- » Estudiar la obra a partir de los lineamientos establecidos por la crítica.
- » Realizar producciones creativas a partir de lo leído, adecuando los contenidos estudiados a géneros distintos de circulación masiva.

Inclusión en el programa

La presente secuencia didáctica trabaja con contenidos propuestos para cuarto año en la currícula general de la NES, a la vez que retoma algunos de tercer año, fundamentalmente aquellos que atañen a las características del texto teatral. Si bien las actividades se enmarcan en el eje “prácticas del lenguaje en relación con la literatura”, se pueden establecer vínculos con algunos contenidos del eje “prácticas del lenguaje y participación ciudadana”, dado el carácter explícitamente político de la obra leída.

Por otro lado, esta secuencia resulta sumamente útil para trabajar el eje “arte y sociedad” del bloque “artes en contexto”, presente en el diseño curricular del ciclo orientado de la NES (orientación en teatro).

Contenidos

- » Texto y hecho teatral. Estilización del diálogo en el texto teatral: recursos léxicos y retóricos.
- » La práctica literaria inserta en su contexto de producción y circulación. Condiciones socioculturales e históricas de la obra y su relación con las continuidades

y variaciones (rupturas y filiaciones estéticas) en los códigos y regímenes socioculturales, ideológicos, lingüísticos y retóricos.

- » Transformaciones y reelaboraciones que se producen de motivos, personajes e historias en textos de distintas épocas y culturas.
- » Indagación de un tema en diversas fuentes de información. Trabajo con la crítica literaria.
- » Elaboración y formulación de juicios críticos basados en la lectura y el análisis.
- » Realización de producciones grupales para reelaborar información.

Secuencia

Disparador

Antes de leer o de ir al teatro...

El objetivo de estas actividades es establecer ciertos conocimientos básicos necesarios para la comprensión general de la obra y su carácter explícitamente político. Lx docente deberá adecuar las consignas al grupo con el que esté trabajando. Es posible que lxs estudiantes ya tengan los conocimientos necesarios para realizar una lectura pormenorizada de la obra, en cuyo caso simplemente se retomarán dichos saberes para redefinirlos, clarificarlos, ordenarlos o establecerlos como una base para la lectura. En el caso contrario, lx profesora podrá optar por proporcionar material para trabajar los conceptos interdisciplinarios que se requieren, realizar una exposición o, como se indica en algunas consignas, realizar con sus alumnos una búsqueda de información. Los problemas interdisciplinarios, con toda su complejidad, contribuyen a formar el pensamiento crítico y conceptual. Además, colaboran con la formación de lxs estudiantes en tanto actores sociales inmersos en una comunidad. Se recomienda llevar a cabo las actividades disparadoras antes de leer o ver la obra. Además, se sugiere dejar en claro a lxs estudiantes con qué finalidad responderemos estas preguntas, anticipando la dificultad del texto teatral, para darle un sentido a la realización de cada consigna.

Comentar lo que se sabe o buscar la información necesaria a partir de las siguientes consignas. Servirá para comprender en profundidad la obra a leer:

1. ¿Qué se cuenta en el mito bíblico de Caín y Abel? ¿Cuáles son los hechos principales de tal mito?

Con esta consigna, se espera recuperar el mito hebreo de Caín y Abel en el que Dios rechaza la ofrenda de Caín (los primeros frutos de la tierra) y acepta la de Abel (el cordero primogénito), lo cual desencadena el fratricidio: Caín mata a Abel y es desterrado.

2. ¿Qué significados adquiere el vocablo “Tata” en algunas zonas de Argentina?

Como señala Oulego (2015: 103), “Tata” es una manera de nombrar al padre en algunas zonas del país.

3. ¿Qué es un escarabajo torito? ¿Qué es la isoca y para qué sirve?

El objetivo es que todos los estudiantes tengan un mínimo conocimiento del escarabajo rinoceronte y que comprendan la utilidad de sus larvas (isoca) como carnada para pesca.

4. ¿Qué es el capitalismo y qué el comunismo? Construir una definición colectiva y enumerar las principales características de cada sistema socioeconómico. ¿Qué rol ocupa la propiedad privada en cada uno? Buscar información en caso de ser necesario.

Para responder esta pregunta, se puede consultar el siguiente material sugerido: Ministerio de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Nivel secundario para adultos módulo de enseñanza semi-presencial: historia mundial contemporánea*, unidades 1, 2 y 3. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <<https://www.educ.ar/recursos/92556/historia-mundial-contemporanea#gsc.tab=0>>.

La finalidad de esta actividad es constituir una base de conocimiento común en el aula sobre las principales características de cada sistema. No hace falta construir definiciones precisas sino lograr una idea global de cada uno haciendo hincapié en la propiedad privada. Se sugiere partir de los conocimientos previos que ya tengan lxs estudiantes. Por ejemplo, se les puede pedir que mencionen características de cada sistema e ir escribiéndolas en el pizarrón de modo comparativo. También se puede hacer un cuadro o proponer material de lectura sobre el tema.

5. ¿Qué posturas ideológicas son popularmente reconocidas como “de derecha” y “de izquierda”? ¿Por qué?

Se sugiere utilizar los conocimientos que lxs estudiantes tengan previamente para formular ideas claras. Probablemente, el conocimiento sobre estos términos sea heterogéneo dentro del aula. Algunxs estudiantes pueden llevar a cabo actividades políticas y responder desde su propia concepción de cada término. Otrxs pueden recurrir a lo que hayan escuchado en sus casas o en diferentes medios de comunicación. Es posible que resulte útil buscar la información sobre la ubicación de los diputados en la asamblea nacional francesa de agosto-septiembre de 1979. También se puede realizar una búsqueda de noticias donde aparezcan estos vocablos o hacer un trabajo interdisciplinario con lxs docentes de historia.

6. ¿En qué consiste el género literario llamado “misterio”? ¿Qué significa el término “ácrata”? ¿Qué esperan encontrar en la obra a partir de su título?

Para responder esta pregunta se puede pedir en bibliotecas el siguiente libro: Gómez García, Manuel. (1997). *Diccionario Akal de teatro*. Madrid, Akal.

Con este ejercicio se espera suscitar una primera reflexión sobre el título de la obra. Como señala Oulego, “*Terrenal se opone a Pequeño misterio ácrata, porque los misterios eran representaciones sobre relatos bíblicos de la Edad Media que trascendían lo terrenal. A su vez, los misterios no podrían ligarse jamás con el término ácrata que es utilizado para denominar a los partidarios del anarquismo, ya que etimológicamente quiere decir sin autoridad, es decir, sin ninguna creencia*” (2015: 106, subrayado en el original). El trabajo de anticipación a partir de los paratextos es troncal a la materia LL y atraviesa toda la escuela secundaria. Los elementos paratextuales orientan a lxs lectorxs y facilitan la comprensión. Ayudan a generar hipótesis sobre el texto en cuestión, vinculadas con su adscripción genérica, su función, su intención, su tema, etcétera.

Actividades

Leer el texto teatral y luego resolver:

1. ¿Cómo está estructurada la obra? ¿Qué elementos propios del texto teatral aparecen en la lectura?

El objetivo es identificar tanto la partición de la obra en “Escena I”, “Escenita II” y “Escena III”, como los parlamentos, acotaciones de autor, etcétera. Es posible que lxs alumnxs hagan preguntas sobre la estructura peculiar de la obra, comparándola con otras que hayan leído a lo largo de su trayectoria escolar. Lx docente puede realizar en clase preguntas que apunten a generar este tipo de comparación. El trabajo con la intertextualidad fomenta la construcción de generalizaciones y la identificación de particularidades. Esto último sirve, además, para desarrollar el pensamiento crítico, ya que las características generales de la obra teatral no describen por completo al texto leído. En este sentido, un buen trabajo para realizar con lxs alumnxs es evaluar en qué medida un concepto como el de “texto teatral” describe nuestro objeto de estudio.

2. El texto publicado de la obra tiene pocas didascalias. ¿Cómo influye esto en el pasaje del texto al hecho teatral?

Al igual que la anterior, esta actividad tiene por finalidad debatir sobre las peculiaridades del texto de Kartún, al tiempo que se repasan las diferencias entre texto y hecho teatral. Es posible que lx profesorx deba retomar estos conceptos preguntando si los recuerdan de años anteriores. Se puede hacer un repaso utilizando el pizarrón y definiendo cada concepto a partir de los conocimientos previos de lxs estudiantes. Una buena forma de encarar esta consigna es consultar si han ido al teatro y qué obras han visto. ¿Qué diferencias y qué similitudes habría entre el texto y el hecho teatral presenciado? Este tipo de preguntas vincula las actividades con las vivencias previas de lxs alumnxs, otorgándole una mayor significación a los nuevos aprendizajes.

3. Leer los siguientes fragmentos y resolver:

—Una vez planteada la materia a trabajar, cómo fueron los pasos más relevantes de escritura-reescritura que puedas destacar.

—Mucho acopio de fragmentos de diálogo buscando con empeño ese lenguaje. Cómo hablarían estos tipos solitarios, resultado del lenguaje bíblico original y el territorio conurbano de los '50 o los '60 donde imaginaba ubicarlos, algo así. Conseguido eso, fluyó. Se armó rápido un borrador [...]. (Dubatti, 2014: 72)

Dado este peso que lo lingüístico ostenta en *Terrenal* nos parece especialmente esclarecedor destacar sus principales figuras retóricas, esto es: los mecanismos de pensamiento que encauzan el trabajo del lenguaje. Por una parte hay una metataxis —figuras del terreno de la sintaxis— importante que modifica la expectativa de la “frase mínima acabada” en castellano —“sujeto+verbo+predicado”—; de allí surge lo que se percibe como una sintaxis rara, incómoda, que marca la diferencia respecto del habla usual. En este caso se marca por medio de la elisión, a veces del artículo (“CAÍN: ¿Qué tiene que ver contemplar lirio con mirar cascarudo?” —Kartun, 2014: 12); otras, del verbo (“CAÍN: Plaga de Egipto lo cascarudo” —Kartun, 2014: 12). Estas elipsis crean un efecto de extrañamiento que es buscado. En medio de ellas abunda el uso de frases hechas —con variantes, o no—, por lo cual el extrañamiento se va mezclando con la familiaridad, de una manera que necesariamente mueve de lugar al espectador/lector. (Arancet Ruda, 2017: 3)

a. Según Kartun, ¿qué dos hablas distintas se combinan en las expresiones de los personajes de la obra? Buscar una cita textual donde esto sea visible.

El objetivo es trabajar con lo señalado por Kartún, comprendiendo que el habla de los personajes está construida por medio de una combinación del lenguaje bíblico original y el lenguaje propio del conurbano de los '50 y los '60. En esta actividad se ponen en juego las habilidades para identificar diferentes variedades lingüísticas a partir del léxico. De esta manera, el conocimiento de la lengua en tanto sistema (en este caso particular, el conocimiento del vocabulario) se da como resultado del trabajo con un texto íntegro, sin disolverlo en unidades menores que resulten poco significativas para lxs estudiantes. Dicho de otro modo: tales unidades menores se trabajan desde su inscripción en un texto con una función y una intención determinada.

b. ¿En qué consiste la metataxis? Buscar un ejemplo en la obra y citarlo textualmente.

Con esta consigna se apunta no sólo a la comprensión de la obra primaria sino también a la del texto crítico. Asimismo, se espera que lxs alumnx puedan identificar el recurso lingüístico utilizado en el texto analizado. En este caso, se trabajará con la sintaxis en uso, es decir, desde una perspectiva que considera la sintaxis como un elemento integral del lenguaje que cumple una función en lo expresado.

c. ¿En qué consiste la elipsis? ¿Qué dos tipos de elipsis señala Arancet Ruda? Buscar en la obra un ejemplo de cada una y citarla textualmente.

Al igual que en la consigna anterior, se apunta no sólo a la comprensión de la obra primaria sino también a la del texto crítico. Nuevamente, se espera otorgarle un sentido al uso del recurso lingüístico: trabajamos con la literatura entendiéndola como una práctica sociocultural del lenguaje en la que cada recurso cumple una función determinada y significativa.

d. ¿A qué se refiere Arancet Ruda al señalar que abunda en el texto el uso de frases hechas? Al leer la obra, ¿se pueden encontrar frases ya conocidas? ¿Cuáles?

Esta actividad tiene por objetivo identificar la utilización de dichos populares en la obra y de expresiones orales cristalizadas socialmente. Además de colaborar con la comprensión del habla de los personajes en tanto construcción del autor, la consigna busca vincular el texto teatral con el habla cotidiana de lxs estudiantes.

e. ¿Cómo contribuyen todos estos recursos a la mezcla de extrañamiento y familiaridad? ¿Tiene esta mezcla algún tipo de relación con el hecho de utilizar un mito para describir la actualidad?

Tomando en cuenta el fragmento de Arancet Ruda, esta actividad busca establecer la función de los recursos previamente analizados. El objetivo es recuperar conocimientos de la lengua en tanto sistema pero enmarcada en una práctica sociocultural particular: la literatura. De esta manera, los recursos propios del lenguaje no serán percibidos como elementos aislados e inertes sino como parte de un acto comunicativo con un sentido determinado. Además, la segunda pregunta permite ahondar en la superposición temporal, que no es sólo de índole léxica.

4. Realizar un cuadro comparativo de las características de Caín y Abel. Luego responder: ¿qué representa cada personaje?

Se espera que lxs alumnx puedan establecer las diferentes caracterizaciones de los personajes y vincularlas con el tipo de sistema político y económico que encarnan. La realización de cuadros comparativos permite observar similitudes y diferencias y sistematizarlas. Quizás sea necesario que lx docente oficie de guía realizando más preguntas orientadoras para poder responder a esta consigna de forma satisfactoria. Algunos interrogantes pueden ser: ¿Qué características propias de Caín fomenta el sistema capitalista? ¿Por qué se puede pensar que esto es así?

5. Observar las siguientes definiciones proporcionadas por la Real Academia Española para el término “dialéctica” y leer el fragmento de *Terrenal* citado a continuación. Luego resolver.

Real Academia Española x dialéctico, dialéctica | Definición x +

dle.rae.es/dialéctico#DeWSHVH

dialéctico, ca +

Del lat. *dialecticus*, y este del gr. *διλεκτικός* *dialektikós*; la forma f., del lat. *dialectica*, y este del gr. *διλεκτική* *dialektikḗ*.

1. adj. Perteneciente o relativo a la **dialéctica**.
2. m. y f. Persona con especial capacidad para debatir y argumentar.
3. f. Arte de dialogar, argumentar y discutir.
4. f. Método de razonamiento desarrollado a partir de principios.
5. f. Capacidad de afrontar una oposición.
6. f. En un enfrentamiento, apelación a algún tipo de violencia. *La dialéctica de las armas*.
7. f. Relación entre opuestos. *La dialéctica de vencedores y vencidos*.
8. f. *Fil.* En la doctrina platónica, proceso intelectual que permite llegar, a través del significado de las palabras, a las realidades trascendentales o ideas del mundo inteligible.
9. f. *Fil.* En la tradición hegeliana, proceso de transformación en el que dos opuestos, tesis y antítesis, se resuelven en una forma superior o síntesis.
10. f. *Fil.* Serie ordenada de verdades o teoremas que se desarrolla en la ciencia o en la sucesión y encadenamiento de los hechos.

materialismo dialéctico

CAÍN: ¿Siempre mirando y nos dejó pelear tantos años?

TATITA: Y quién te dijo que pelear estaba mal, idiota... Pelear es ser par. El bofetón es la vida. Sin choque no hay chispa. Nada se mueve sin riña.

CAÍN: (Reprocha) ¿Violencia, Tatita?

TATITA: No. Dialéctica, infeliz. La miseria no es pelear. Miseria es matar al par. El uno crece de a dos. El dos peleando es armonía. Es vuelo. El uno sólo, crece monstruo. Pájaro de un ala sola. Como vos. Te amputaste un ala. Juntos podían ser ángel y mirate, terminaste gallina bataraza. El uno es la tragedia, Caín...

a. ¿Qué acepciones de la entrada de diccionario se corresponden con el significado de la palabra “dialéctica” en el discurso de Tatita?

En este caso se trabajará la comprensión contextual, siendo las acepciones que más se ajustan al contexto la 3, 5, 7 y 9. La capacidad de comprender el significado específico de una palabra polisémica es esencial a la hora de entender cualquier texto.

b. ¿Por qué son importantes para Tatita la dialéctica y el enfrentamiento?

Se espera que lxs alumnx puedan comprender el mensaje de Tatita acerca de la importancia de convivir con quienes piensan distinto. Esto puede constituir también un aprendizaje de participación ciudadana.

c. ¿Cómo se relaciona la dialéctica con los sistemas políticos y económicos que representan Caín y Abel?

Esta pregunta tiene como objetivo incitar la reflexión sobre el enfrentamiento de ideas en la sociedad. La pregunta es muy abierta y, probablemente, aparezcan varias respuestas que permitan generar un debate productivo.

d. ¿Quién se entiende que es Tatita? ¿Qué relación tiene con Caín y con Abel? ¿Puede entender la obra lxs espectadorx si no estuviese este personaje?

El objetivo de este ejercicio es discutir el rol que ocupa Tatita: Dios, padre y/o abuelo, dependiendo de la lectura que cada unx haga. Además, se espera que lxs estudiantes comprendan que el mensaje que se busca dar en la obra (la necesidad de una dialéctica y la imposibilidad de deshacerse de quienes piensan distinto a nosotrxs) se explicita a través de Tatita.

6. Ahora que se ha analizado la obra, explicar su título.

El título da lugar a varias interpretaciones. Se espera que puedan confrontar una nueva interpretación con las expectativas generadas en el punto 6 de las preguntas de la sección "Disparador". Lx profesorx puede orientar este contraste mediante interrogantes planteados en el aula.

7. Buscar en un diccionario el término "alegoría". ¿Cómo se relaciona este concepto con la obra leída? Desarrollar la respuesta.

Con este ejercicio se cierra el análisis de la obra. El objetivo es introducir a lxs estudiantes el concepto de “alegoría”.

8. En grupos de tres o cuatro personas, llevar a cabo una de las consignas que aparecen a continuación:

Opción A. Los memes forman parte de la cultura popular de hoy. Hacen humor con situaciones cotidianas o con información que circula por los medios de comunicación. ¿Hay algún tipo de relación entre los memes de índole política y el tipo de humor que lleva a cabo el autor de *Terrenal*? Debatir colectivamente y luego crear un meme tomando parte del contenido de la obra.

La pregunta que se hace es muy abierta, simplemente se busca que lxs estudiantes piensen en las diferentes maneras en las que se hace humor con la política. Al mismo tiempo, la consigna tiene por objetivo poner en práctica la comprensión de la obra y las habilidades lingüísticas de manera creativa. La producción pone en juego los saberes adquiridos y permite que lxs alumxns se apropien de esos conocimientos.

Opción B. Teniendo en cuenta la caracterización de los personajes y aquello que representan, ¿cómo promocionarían Caín y Abel sus productos, es decir, el morrón y la isoca respectivamente? ¿La publicidad sirve a ambos sistemas socioeconómicos por igual? Debatir y luego crear una publicidad del morrón teniendo en cuenta la caracterización que de él hace Caín.

La consigna es muy abierta; se busca incitar a lxs estudiantes a pensar las diferentes maneras en que la publicidad podría relacionarse con los sistemas socioeconómicos que fueron trabajados a lo largo de la secuencia. A continuación, se espera que pongan en práctica la comprensión de la obra y las habilidades lingüísticas de manera creativa. La producción pone en juego los saberes adquiridos y permite que lxs alumxns se apropien de esos conocimientos.

Puesta en común

Intercambiar la producción con otro grupo y redactar un pequeño informe sobre el efecto que causa: ¿producen risa los memes? ¿Se podría vender el morrón con esa publicidad? Justificar y hacer sugerencias. Luego leer el informe que le hayan hecho al grupo. ¿Se logró en lx lectorx el efecto que se buscaba con su producción?

El objetivo de la puesta en común es que lxs estudiantes contrasten la producción propia con la apreciación de lxs compañerxs para conocer si se logró el efecto buscado. Esto propiciará la reflexión sobre el propio trabajo.

Alternativas y dificultades que se pueden encontrar

Terrenal... es una obra sumamente compleja, tanto por su vocabulario como por sus múltiples referencias intertextuales. Sin embargo, se propone su lectura para estudiar los modos en que el teatro puede realizar críticas culturales. Además, se busca no subestimar la capacidad lectora de lxs estudiantes. Se sugiere realizar una lectura colectiva en el aula, en la que se pueda ir desglosando el uso de cada término.

Dependiendo del grado de formación política que el grupo posea, las preguntas en torno a los sistemas socioeconómicos podrán responderse con información conocida o requerirán de una pequeña investigación. Una alternativa puede ser el trabajo conjunto con el área de historia, para reponer estos contenidos. Lx docente puede adaptar estas actividades de acuerdo con los conocimientos previos que el grupo de trabajo posea.

Bibliografía

- Arancet Ruda, M. A. (2017). "Caín y Abel en Kartun y en Rosenblum. ¿Vivir en 'estado de excepción'?" *Il Jornadas de Intercambio Académico Interdisciplinario*. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto para la Integración del Saber. En línea: <<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/cain-abel-kartun-rosenblum.pdf>> (consulta: 5-2-2020).
- Dubatti, J. (2014). "Mauricio Kartun: 'Creo en el Dios Mito. En su metáfora perfecta. Y lo respeto como tal. El mío es un Dios zurdo'". Entrevista, 8-15 de junio. Kartun, M. (2014), *Terrenal: pequeño misterio ácrata*, pp. 69-83. Buenos Aires, Atuel.
- Kartun, M. (2014). *Terrenal: pequeño misterio ácrata*. Buenos Aires, Atuel.
- Oulego, D. (2015). "Terrenal de Mauricio Kartún: una reescritura política, circense y metateatral del mito de Caín y Abel". *Telón de fondo*, núm. 22, pp. 103-111. Instituto de Historia del Arte Latinoamericano y Argentino de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

Secuencias didácticas

Parte 2: Versión para estudiantes

Capítulo 1

Poesía, *performance* y derechos humanos

Perlongher y el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo: un acercamiento entre literatura y educación sexual integral



#FemicidioEsGenocidio. Acción de Fuerza Artística de Choque Comunicativo (FACC) frente a la Casa Rosada. Foto de Nacho Yuchark para *lavaca*.

Disparador

Antes de leer, ver y escuchar...

1. ¿Quién fue Néstor Perlongher? ¿A qué se dedicaba? Buscar información en la web y señalar los hechos más importantes de su biografía.

2. ¿Qué es el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo (FACC)? ¿A qué se dedican?

En la web circula muchísima información sobre FACC. Se puede consultar una presentación en el siguiente enlace: <<https://vadb.org/institutions/fuerza-artistica-de-choque-comunicativo>>

3. ¿Se puede encontrar algún vínculo entre Néstor Perlongher y el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo? Pensar en su vocación artística y en su militancia.

4. Leer con atención los fragmentos de la página siguiente y contestar:

a. De acuerdo con los fragmentos leídos, ¿qué es una *performance*?

b. ¿Cuál es la importancia de la *performance* en el período de dictaduras latinoamericanas?

c. ¿Cuál es la importancia del cuerpo en la *performance*? ¿Puede haber una *performance* sin cuerpo? ¿Por qué?

Introducción

Performance, teoría y práctica

Diana Taylor

Para muchos, *performance* refiere a una forma específica de arte, arte en vivo o arte acción que surgió en los años sesenta y setenta para romper con los lazos institucionales y económicos que excluían a artistas sin acceso a teatros, galerías y espacios oficiales o comerciales de arte. De manera repentina un *performance* podía surgir en cualquier sitio, en cualquier momento. El artista sólo necesitaba su cuerpo, sus palabras, la imaginación para expresarse frente a un público que se veía a veces interpelado en el evento de manera involuntaria o inesperada. El *performance*, antinstitucional, antielitista, anticonsumista, viene a constituir una provocación y un acto político casi por definición, aunque lo político se entienda más como postura de ruptura y desafío que como posición ideológica o dogmática. El *performance*, como acto de intervención efímero, interrumpe circuitos de industrias culturales que crean productos de consumo. No depende de textos o editoriales; no necesita director, actores, diseñadores o todo el aparato técnico que ocupa la gente de teatro; no requiere de espacios especiales para existir, sólo de la presencia del o la performerera y su público. [...]

El periodo en el que surge la práctica del *performance*, los años sesenta —una época turbulenta en muchas partes del mundo—, es en Latinoamérica un periodo de extrema violencia, con golpes militares a lo largo de la región, masacres y desapariciones aun en países "estables" como México. El contexto en sí, quiérase o no, convierte toda acción performática en un acto con resonancias locales. De pronto, un acto espontáneo corporal que perturba la cotidianidad se puede ver como un *performance* de resistencia a la censura. En momentos de dictadura los militares pueden controlar los medios, las editoriales, los guiones, todo menos los cuerpos de ciudadanos que se expresan perfectamente con gestos mínimos. Éste es un ejemplo de cómo el *performance*, a pesar de las tradiciones y trayectorias compartidas, siempre brota in situ y cobra fuerza local. [...]

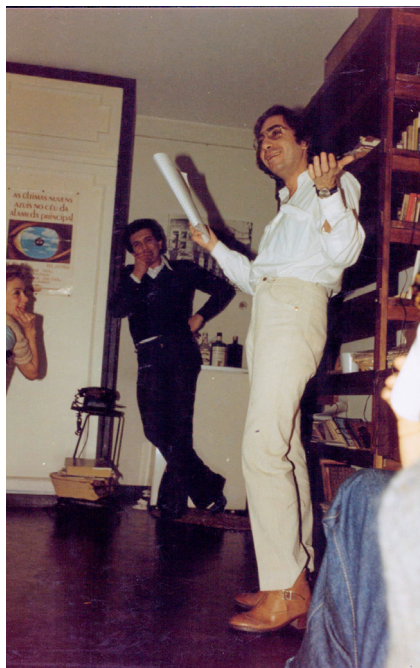
El cuerpo, por ejemplo, materia prima del arte del *performance*, no es un espacio neutro o transparente; el cuerpo humano se vive de forma intensamente personal (mi cuerpo), producto y copartícipe de fuerzas sociales que lo hacen visible (o invisible) a través de nociones de género, sexualidad, raza, clase, y pertenencia (en términos de ciudadanía, por ejemplo, o estado civil o migratorio), entre otros. Los performereros son los que escenifican el cuerpo como parte central de su propuesta. [...]

Actividades

1. Escuchar el poema “Cadáveres” de Néstor Perlongher recitado por su autor. Para ello, buscar el audio en Youtube (hay varios videos) o en algún otro sitio de Internet. Acompañar la escucha con la lectura del poema. Luego resolver:

a. Buscar información: ¿cuándo fue leído por primera vez este poema? ¿En qué contexto?

b. ¿Se puede considerar que dicha lectura se trató de una *performance*? ¿Por qué?



Perlongher leyendo entre amigos.

c. ¿A qué hace referencia? ¿De qué manera se puede relacionar este poema con el terrorismo de Estado?

d. Leer el siguiente extracto del artículo crítico de Ezequiel Zaidenweg. Luego, responder las preguntas que aparecen a continuación:

Perlongher escribió "Cadáveres" en 1982, en un momento en que los muertos de la dictadura comenzaban a aparecer por todas partes, a bordo de un ómnibus rumbo a San Pablo. El poema parece replicar este alejamiento, y comienza con una descripción de un descampado, límite entre el campo y la ciudad, la civilización y la barbarie que recuerda la muerte del unitario de "El matadero":

Bajo las matas
En los pajonales
Sobre los puentes
En los canales
Hay Cadáveres

Esta sensación de inevitabilidad se ve enfatizada por la rima, un elemento poco usado por Perlongher. La segunda estrofa, por lo demás, en la reunión de alusiones portuarias y ferroviarias, parece aludir a la terminal de ómnibus de Retiro, desde donde Perlongher emprendió su regreso a Brasil. Pero allí acaban casi por completo las localizaciones geográficas: la referencialidad del poema empieza a enloquecer y los cadáveres pasan a encarnarse literalmente en cualquier parte.

[...]

"Cadáveres" lleva este poner el cuerpo hasta su límite, precisamente porque todo el tiempo se nos está recordando la ausencia de los cuerpos. Además, ¿cómo poner el cuerpo cuando se trata de cuerpos que "no están ni vivos ni muertos, están desaparecidos", en palabras del dictador Jorge Rafael Videla?

i. ¿A qué hace referencia la figura del "desaparecido" en la Argentina de hoy?

ii. ¿En qué sentido los cadáveres del poema de Perlongher son "desaparecidos"? Explicar entre todos el último párrafo del texto leído. Incluir en la respuesta una explicación del último verso del poema.

iii. ¿Para qué se utiliza la rima, según Zaidenweg?

2. Ahora, observar la performance “Caravana femicidio es genocidio”, llevada a cabo por Fuerza Artística de Choque Comunicativo. Se puede encontrar el video en Youtube. Luego resolver:

a. ¿Qué elementos componen la obra artística? ¿Qué relación hay con la literatura?

b. ¿Puede considerarse que el colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo realiza *performance*? ¿Por qué? ¿Cómo podemos explicar el nombre del colectivo?

c. ¿Qué importancia tiene el cuerpo en esta obra?

d. ¿Qué es lo que se denuncia? ¿Qué mensaje intenta dar la obra?

e. ¿Por qué fue realizada en Plaza de Mayo, Congreso de la Nación y Tribunales de Justicia?

f. ¿Quiénes son lxs espectadorxs? ¿En qué medida lxs espectadorxs deciden presenciar la obra?

g. ¿Qué es un “femicidio” o “feminicidio”? ¿Qué es un “genocidio”? Construir entre todxs en el aula una definición para cada término. Los siguientes textos pueden resultar de ayuda:

h. Explicar entre todxs el título de la *performance*.



#FemicidioEsGenocidio, acción de FACC. Plaza de Mayo. Fotos de Nacho Yuchark para *lavaca*.

<p>El genocidio es la negación del derecho a la existencia de grupos humanos enteros, como el homicidio es la negación del derecho a la vida de seres humanos individuales [...]. Muchos crímenes de genocidio han ocurrido al ser destruidos completamente o en parte grupos raciales, religiosos, políticos y otros [...].</p> <p><i>Fragmento de la resolución 96 (I) de diciembre de 1946 de la Convención de las Naciones Unidas.</i></p>	<p>Unos 500 Hijxs de desaparecidxs fueron apropiados como “botín de guerra” por la Dictadura Genocida. Algunos fueron entregados a familias de militares, otros abandonados en institutos como NN, otros vendidos. En todos los casos les anularon su identidad y los privaron de vivir con sus legítimas familias, de sus derechos y de su libertad. Al día de hoy son 130 lxs hermanxs que ya recuperaron su identidad.</p> <p><i>Fragmento de la nota “¿Quiénes son los hijos de desaparecidos apropiados por la dictadura en Bahía Blanca?” publicada en El Ágora Digital el 17 de marzo de 2020.</i></p>
<p>Doble femicidio de Monte Chingolo: el principal sospechoso confesó los crímenes ante la fiscal.</p> <p>Abel Romero asesinó a Cristina Iglesias y su hija Ada de 7 años y las enterró en el fondo de la casa en la que convivían.</p> <p><i>Fragmento de la nota “Doble femicidio de Monte Chingolo: el principal sospechoso confesó los crímenes ante la fiscal” publicada en Clarín el 30 de marzo de 2020.</i></p>	<p>Hoy conceptualizamos la dominación agresiva y lacerante a las mujeres y la llamamos femicidio, definido por Radford y Russell (1994), como la política del exterminio de las mujeres. Sin embargo es importante conceptualizar al femicidio, de manera que abarque también los procesos que conducen a ese exterminio, y definirlo como el conjunto de acciones que tienden a controlar y eliminar a las mujeres a través del temor y del daño, y obligarlas a sobrevivir en el temor y la inseguridad, amenazadas y en condiciones humanas mínimas al negarles la satisfacción de sus reivindicaciones vitales.</p> <p><i>Fragmento de “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas” de Marcela Lacarde.</i></p>

3. ¿De qué manera podemos relacionar “Cadáveres” con “Caravana femicidio es genocidio”? Pensar en el tema y la forma. Ambos textos presentan enumeraciones: ¿qué es lo que se enumera en cada caso? ¿Por qué?

4. ¿Qué tipos de cuerpos aparecen representados por las artistas en “Caravana femicidio es genocidio”? ¿Y en “Cadáveres”? Para responder a esta pregunta, buscar en ambos textos el vocabulario que aparece asociado al cuerpo.

5. ¿De dónde proviene la violencia sufrida por quienes han muerto en cada obra? ¿De qué tipos de violencia se trata?

6. El texto de la *performance* dice “nombremos a todas y existiremos siempre”. ¿Qué relación tiene esto con la memoria colectiva? ¿Por qué no se menciona la identidad de lxs muertxs en el poema de Perlongher? ¿Cuál es la importancia de dicha identidad?

7. Encontrar en “Caravana femicidio es genocidio” alguna referencia de la dictadura y en “Cadáveres” escenas de violencia hacia las mujeres. ¿Qué relación hay entre los dos tipos de violencia?

8. Leer el siguiente fragmento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y luego resolver:

- i. ¿Qué son los derechos humanos?
- ii. ¿Qué derechos se violan según las denuncias de cada poema?
- iii. Releer el artículo 2. ¿Qué distinciones (de raza, color, sexo, idioma, etcétera) realiza el régimen que cada obra denuncia?
- iv. ¿Cuál se puede entender que es la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de los derechos humanos?

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Para finalizar...

Elegir un verso de “Cadáveres” y uno del texto leído en la *performance* “Caravana Femicidio es genocidio”. Incluir ambos en un poema de invención propia que trate sobre los derechos humanos y la violencia de género.

Puesta en común

Leer en el aula los poemas escritos. Comentar cada uno haciendo sugerencias y compartiendo una breve reflexión sobre los temas que se abordaron en las propias producciones.

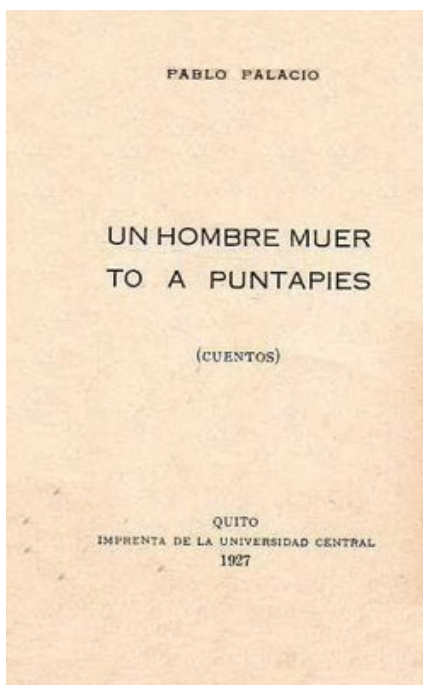
Bibliografía citada

- Asamblea General de la ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. En línea: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf>.
- Clarín (2020). "Doble femicidio de Monte Chingolo: el principal sospechoso confesó los crímenes ante la fiscal", 30 de marzo. En línea: <https://www.clarin.com/sociedad/doble-femicidio-monte-chingolo-principal-sospechoso-confeso-crime-nes-fiscal_0_qFUMzIWi3.html>.
- El Ágora (2020). "¿Quiénes son los hijos de desaparecidos apropiados por la dictadura en Bahía Blanca?", 17 de marzo. Bahía Blanca. En línea: <<https://elagora.digital/hijos-desaparecidos-dictadura-bahia-blanca/#.XoJLIhKjIU>>.
- Jait, A. (2009). "Poesía y dictadura. Análisis del poema 'cadáveres' de Néstor Perlongher". *Question*, vol. 1, núm. 21, verano (enero-marzo). La Plata, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/718>>.
- Lacarde, M. (s/f). "Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas". En línea: <http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/construccion_humanas.pdf>.
- Lavaca (2017). "#FemicidioEsGenocidio: una acción poética y un mensaje contundente a los tres poderes del Estado", 31 de mayo. En línea: <<https://www.lavaca.org/notas/femicioesgenocidio-una-accion-poetica-y-un-mensaje-contundente-a-los-tres-poderes-del-estado/>>.
- Taylor, D. (2011). "Introducción. Performance, teoría y práctica". Fuentes, M. y Taylor, D., *Estudios avanzados de performance*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zaidenweg, E. (2015). "Néstor Perlongher y sus cadáveres: del *neobarroso* a la necropoética". *Cuadernos de literatura*, vol. XIX, núm. 38, pp. 432-449.

Capítulo 2

Cuento y lenguaje inclusivo

“La doble y única mujer”. Comprensión y análisis textual desde el presente: discusiones sobre lenguaje inclusivo



Portada original de la antología en la que se incluye el cuento “La doble y única mujer”.

Disparador

Comprensión de texto

Leer el cuento “La doble y única mujer” de Pablo Palacio.
Luego resolver:

1. ¿Quién es la narradora del relato? ¿Qué características tiene? Describirla.
2. Explicar el título del relato.
3. ¿Qué dos pronombres personales utiliza la protagonista para nombrarse? ¿Por qué?
4. ¿Estos pronombres son adecuados para nombrarla? ¿Por qué?
5. Subrayar en el cuento todos aquellos pasajes en los que la narradora señala ciertos problemas que tiene el lenguaje para representarla y permitirle expresarse. Por ejemplo:

Ha sido preciso que me adapte a una serie de expresiones difíciles que sólo puedo emplear yo, en mi caso particular. Son necesarias para explicar mis actitudes intelectuales y mis conformaciones naturales, que se presentan de manera extraordinaria, excepcionalmente, al revés de lo que sucede en la mayoría de los “animales que ríen”.

6. Buscar en el texto indicios de cómo otras personas ven a la narradora. ¿Hay ocasiones en que se la discrimina por tener un cuerpo distinto? ¿Qué calificativos se le asignan? Pensar en pasajes como el siguiente:

Esta dificultad, que de seguro no será allanada por nadie, sé que me va a traer el calificativo de desequilibrada.

7. ¿El cuento se enfoca más en una sucesión de hechos, en los sentimientos de la narradora o en ambas cuestiones? ¿Por qué?

8. ¿Qué valor se puede entender que tiene para la narradora el poder expresar cómo se siente, a pesar de las dificultades que encuentra con el lenguaje?

9. ¿Qué cree la narradora que sucedería si tuviese un cuerpo “como la mayoría de los hombres”?

10. ¿Qué dificultades tiene la narradora a la hora de participar de eventos sociales?

11. ¿Qué dificultades se le presentan a la narradora a la hora de entablar una relación afectiva?

12. Leer el siguiente fragmento y comentar: las dificultades para relacionarse, ¿son de índole biológica o social?

Nadie puede quererme, porque me han obligado a cargar con éste mi fardo, mi sombra; me han obligado a cargarme mi duplicación.

No sé bien si debo rabiarse por ella o si debo elogiarla. Al sentirme otra; al ver cosas que los hombres sin duda no pueden ver; al sufrir la influencia y el funcionamiento de un mecanismo complicado que no es posible que alguien conozca fuera de mí, creo que todo esto es admirable y que soy para los mediocres como un pequeño dios. Pero ciertas exigencias de la vida en común que irremediamente tengo que llevar y ciertas pasiones muy humanas que la naturaleza, al organizarme así, debió lógicamente suprimir o modificar, han hecho que más continuamente piense en lo contrario.

Naturalmente, esta organización distinta, trayéndome usos distintos, me han obligado a aislarme casi por

completo. A fuerza de costumbre y de soportar esta contrariedad, no siento absolutamente el principio social. Olvidando todas mis inquietudes me he vuelto una solitaria.

13. ¿De qué manera se entiende que este relato habla de la realidad, a pesar de no ser realista?

Actividad

1. Leer el siguiente fragmento de un artículo crítico de la obra de Pablo Palacio escrito por Alicia Ortega Caicedo y responder las preguntas que aparecen a continuación:

Cabe insistir que el impulso renovador que experimentó el campo literario ecuatoriano durante las primeras décadas del siglo XX produjeron [sic] dos grandes caminos de búsqueda revolucionaria y de renovación formal, en una coyuntura histórica urgida por el debate ético y político: una, de veta vanguardista, y otra de adscripción realista y social. En el contexto de las décadas del treinta y del cuarenta —periodo en el que se privilegió una literatura de orientación social— la obra de Palacio cayó en un relativo olvido, pues los escritores de aquella vanguardia que no se adhirió al realismo social fueron, paulatinamente, marginados por la crítica.

En el esfuerzo por establecer tradiciones narrativas creo preciso romper definitivamente con la idea de una ínsula literaria habitada únicamente por Pablo Palacio. Éste estuvo cronológicamente acompañado en el interior del país por Humberto Salvador y, en el contexto latinoamericano, por un grupo de escritores

—Macedonio Fernández, Roberto Arlt, Martín Adán, Oliverio Girondo, Felisberto Hernández, Vicente Huidobro, Salvador Novo, Julio Garmendia, César Vallejo— que fundaron la narrativa vanguardista hispanoamericana. Todos respondieron a una vigorosa transformación de la vida cotidiana como resultado de la revolución tecnológica y de procesos de urbanización incipientes. Y todos experimentaron una sintaxis narrativa con características análogas: apropiación de lo onírico y lo fragmentario, problematización del yo narrativo, presencia de un humor desacralizador e irreverente, la parodia y la metaficción como estrategias narrativas ligadas al carácter deliberadamente antiliterario de la escritura, subversión de toda lógica de representación mimética, predilección por realidades sórdidas y abyectas, y personajes que deambulan a lo largo de ciudades que no dejan de cambiar y sorprender. [...]

Dentro de la galería de personajes anormales resalta la *doble y única mujer*, una mujer que exhibe no solamente una deformidad física sino, incluso, una duplicidad subjetiva en la representación de un cuerpo habitado por dos mujeres: esa convivencia de un *yo* y un *ella* en una misma carnalidad deviene en motivo que aparecerá en muchos relatos escritos por mujeres sobre todo hacia fines del siglo XX. Esa *doble y única mujer* habla de una subjetividad fragmentada capaz de albergar en sí misma razón y cordura, un *yo* y una *otra*, una luminosidad que apunta hacia la vida y un misterio siniestro que se deja seducir por el vértigo de la muerte:

Las emociones, las sensaciones, los esfuerzos intelectivos del yo-segunda son los de yo-primeras; lo mis-

mo inversamente. Hay *entre mí* —primera vez que he escrito bien *entre mí*— un centro adonde afluyen y de donde refluyen todo el cúmulo de fenómenos espirituales, o de materiales desconocidos, o anímicos, o como se quiera. (Palacio, “La doble y única mujer”)

Ese *entre mí* es el lugar desde el que la escritura de Palacio radiografía la existencia de un sujeto en crisis, subjetividades fragmentadas y en recurrente gesto de construcción. Se trata entonces de una concepción moderna de la identidad ya que dicha categoría emerge ya no como instancia construida y acabada monóticamente, sino, más bien, como una entidad compleja y en un hacerse continuo; hecha ella misma de fragmentos, de historias inconclusas, de múltiples rostros que se adecúan al reclamo vital de discursos e ideas que no cesan de proliferar [...].

a. ¿Qué dos tendencias existían en el ámbito literario de Ecuador a principios del siglo XX? ¿Cuál fue el camino que tomó Pablo Palacio?

b. ¿Alguien en el aula reconoce a alguno de los escritores que participaron del movimiento vanguardista y que se encuentran mencionados en el texto?

c. ¿A qué se denomina “narrativa vanguardista”? Averiguar cuáles fueron sus principales características en el ámbito latinoamericano.

Para responder esta pregunta se puede consultar el siguiente material:

Canal Encuentro. *Huellas. Arte argentino*. Episodio 7, “Los impresionistas y las primeras vanguardias” y Episodio 9, “Realismo y vanguardias entre 1925 y 1940”. En línea: <<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8042/>>.

Compendio de videos de Canal Encuentro sobre vanguardias, disponible en youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=gFXmc3bEmzw>>.

Jitrik, N. (1998). “Notas sobre la vanguardia hispanoamericana. Papeles de trabajo”. *La vibración del presente*. México, Fondo de Cultura Económica.

d. ¿Cuáles son las dos “anomalías” que presenta la doble y única mujer según la autora del texto crítico?

e. ¿Para qué utiliza la autora la cita textual del cuento de Pablo Palacio? ¿Qué es lo que pretende demostrar con esa cita?

2. Leer las siguientes notas de periódicos argentinos y responder las preguntas que aparecen a continuación:



¿Qué pronombre usás para identificarte a vos mismo? Pregunta *The Washington Post* en esta nota que incluye como ejemplo el caso argentino. Fuente: Archivo.

Una guía para entender cómo el lenguaje inclusivo evolucionó alrededor del mundo¹

Miriam Berger

¿Qué pronombre usás para identificarte a vos mismo? ¿Él? ¿Ella? ¿Ello? ¿Otra cosa totalmente diferente? A medida que crece la **aceptación de todo el espectro de géneros e identidades sexuales**, esa pregunta es cada vez más recurrente. Algunos

1 *La Nación*, 17-12-2019. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/una-guia-entender-evolucion-del-lenguaje-inclusivo-nid2316487>>.

idiomas, como el persa o el chino, no le asignan género a los sustantivos o ya contienen una forma de género neutro para las personas. Pero en lenguajes cuya gramática está tradicional y exclusivamente basada en la opción masculino-femenino, la respuesta a esa pregunta puede demandar más explicaciones. ¿Cómo hablar de ser queer o no-binario o disidente de género en idiomas gramaticalmente binarios? De hecho, se habla de muchas maneras.

En los últimos años, los activistas y lingüistas LGBTQ de todo el mundo vienen impulsando el uso de un lenguaje más inclusivo, tanto a través de la creación de términos no binarios completamente nuevos como readaptando palabras y construcciones preexistentes. No siempre es fácil. Para algunos, puede ser difícil, intimidante o simplemente agotador tener que explicar por qué necesitan **un lenguaje más inclusivo**. También puede ser peligroso: según datos del FBI, los crímenes de odio contra la comunidad LGBTQ de Estados Unidos se han incrementado en los últimos tres años. Así que la próxima vez que te pregunten qué pronombre te identifica o tengas que preguntárselo a alguien, estas son las posibles respuestas en 7 idiomas diferentes.

1 - Inglés: "They" usado como pronombre singular de género neutro

La gramática inglesa no distingue entre géneros excepto al asignar un pronombre singular masculino o femenino.

La edición de 2019 del diccionario Merriam-Webster agregó "they" como pronombre aplicable a "una persona singular de identidad de género no binaria". Dos años antes, en 2017, "they" como forma de género neutro fue agregado al Associated Press Stylebook, el manual de estilo y regla de oro del periodismo angloparlante. El manual de estilo del Washington Post, por su parte, había hecho lo propio en 2015. Quienes se oponen argumentan que "they" usado tanto para singular como plural puede ser confuso y oscurecer la sintaxis de una frase. Shakespeare y Jane Austen, entre muchos otros célebres escritores de habla inglesa, no pensaban lo mismo: solían usar "they" y "their" en singular, tal como era en el inglés estándar hasta que los gramáticos de la era victoriana cambiaron de rumbo e impusieron el "he" por encima de todos los demás pronombres.



"x", "@" y "e", entre otras formas de uso inclusivo. Crédito: Sebastián Dufour.

2 - Español: desinencias alternativas inclusivas como “x”, “@” y “e”

En español, el sustantivo o nombre tiene adosadas desinencias masculinas y femeninas. Hasta el artículo tiene género: “el” para masculino, “la” para femenino. Sin embargo, algunos hablantes del español dicen que no tiene por qué ser así.

En Estados Unidos, actualmente es común el uso de la “x” o la “@” para crear un sustantivo neutro: suele verse “latinx” o “latin@” en vez de la forma binaria “latino” o “latina”. La popularización de ese uso, sin embargo, ha irritado a muchos hispanohablantes que lo ven como un marcador impuesto por los angloparlantes sobre los hispanos, y no como un movimiento inclusivo desde el interior de la comunidad hispana en Estados Unidos.

Parece ser el turno de los adolescentes argentin“e”s, que están a la vanguardia del cambio para eliminar el género del idioma español.

“Tanto en las aulas como en las conversaciones diarias, los jóvenes están cambiando el modo en que hablan y escriben, reemplazando el masculino “o”, o el femenino “a”, por la “e” de género neutro en ciertas palabras, para cambiar lo que consideran como una cultura profundamente binaria”, informó hace poco Samantha Schmidt para The Washington Post. “El impulso de los jóvenes argentinos está en el centro del debate sobre género que se está dando a nivel global, en medio de la creciente visibilidad de identidades no binarias y una ola de movimientos feministas en todo el mundo.”

El año pasado, esa ola de cambio llegó a la tapa de los diarios de Argentina, cuando la joven activista Natalia Mira usó el lenguaje inclusivo durante una entrevista y fue atacada en vivo por el periodista varón que la estaba entrevistando.

El español es un lenguaje hablado ampliamente en todo el mundo, así que no tiene un único estándar, y cada dialecto y comunidad tiene sus propias preferencias. Otra forma bastante extendida es el pronombre de género neutro “elle”, que se suma al masculino “él” y al femenino “ella”.

Una lucha del feminismo y el colectivo LGBTQI

Qué es el lenguaje inclusivo y cómo utilizarlo²

El lenguaje inclusivo es una lucha que persigue el feminismo y el colectivo LGBTQI para clausurar el lenguaje que conocemos, el que asume la expresión el hombre para referirse a la humanidad toda.

2 Clarín, 22-2-2020. En línea: <https://www.clarin.com/sociedad/lenguaje-inclusivo-utilizarlo_0_8ryGzM3v.html>.



Lenguaje inclusivo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de “nosotres”? ¿Qué sucede cuando alguien llama a “les chiques”? ¿Qué mecanismo se acciona en el momento en el que una persona indica que no hay que decir “todos” sino “todes”?

“La a, la e y la o no son tres vocales sueltas peleándose entre ellas por apoderarse del final de las palabras. Quizás son más bien un síntoma. Indicios que señalan una zona caliente de la cultura”, explica Elena Pérez, Decana de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba en la charla TED *Lenguaje inclusivo, entre el sistema y el síntoma*.

Allí se refiere a “la escandalosa letra e” como una inmigrante ubicada en la frontera del idioma que va mostrando en las distintas aduanas credenciales falsas para poder ingresar en el sistema. Siempre desde los bordes, tratando de borrar algunos límites.



Córdoba. Germán Lopez, profesor, enseña Historia con lenguaje inclusivo.

En el **lenguaje inclusivo** —también llamado no sexista—, hubo otras apariciones. Antes de “la escandalosa e”, estuvo el asterisco, la arroba y luego también la letra equis, pero su complicación para ser pronunciadas dentro de las palabras hizo que cayeran en el olvido y que la segunda vocal del abecedario se quedara con todo el protagonismo.

Estas diferentes versiones fueron parte de una lucha que persigue el feminismo y también el colectivo LGBTQI para clausurar el lenguaje que conocemos, el que asume la expresión “el hombre” para referirse a la humanidad toda. Es decir, proponen la utilización de palabras neutras —alumnos, amigos, hermanos— para conceptos que hoy sólo se presentan en masculino.

Para algunas personas, el lenguaje inclusivo es un territorio nuevo, desafiante, donde todo está por ser explorado. Para otras, una reivindicación sin sentido, incluso un capricho, que para lo único que funciona es para correr el foco de las cuestiones importantes. Como sea, el tema convoca a la discusión y genera debate.

Sucede que el ser humano no puede relacionarse con la realidad sino es a través de las palabras y esas mismas palabras no son tan neutras ni tan puras como a priori nos gustaría pensar. ¿O acaso por qué diferenciamos entre señora o señorita para indicar estado civil de las mujeres, pero en masculino decimos señor y punto?



Hit de la promoción 2018. Debate por el lenguaje inclusivo: buzo de “egresades”.

"El lenguaje inclusivo nos pone delante de la carga ideológica de la lengua, que habitualmente nos es invisible", precisó la escritora María Teresa Andruetto en su discurso de cierre del Congreso Internacional de Lengua de 2019.

Y agregó: "Algo que no existía comienza a ser nombrado, algo que ya existía quiere nombrarse de otro modo, verdadera revolución de la que no conocemos sus alcances, ni hasta dónde irá, ni si abarcará un día a la mayor parte de la sociedad, a sus diversas regiones, a las formas menos urbanas de nuestra lengua y a todos sus sectores sociales". "¿Qué pasará con la letra e?", se pregunta la docente de Letras Elena Pérez en su ponencia, y responde: "Es probable que un día se vuelva por donde ha venido. Pero no sin antes hacernos comprender que necesitamos palabras nuevas para nombrar las nuevas subjetividades, los nuevos vínculos. Quizás se vaya. Pero lo hará cuando nos demos cuenta de que la piedra que una noche rompió la ventana ha dejado un enorme agujero por donde podríamos asomarnos y desde allí ver qué está pasando por fuera del lenguaje".

Estela Díaz, ministra de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual bonaerense, hizo el anuncio

Una Guía de Lenguaje Inclusivo para la provincia³

La administración de Axel Kicillof trabaja en la elaboración de una guía inclusiva para "visibilizar e incluir a todas las personas", dijo la ministra Díaz.



3 *Página 12*, "Una Guía de Lenguaje Inclusivo para la provincia", 22-1-2020. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/243040-una-guia-de-lenguaje-inclusivo-para-la-provincia>>.

El gobierno de la provincia de Buenos Aires trabaja en la elaboración de una guía de lenguaje inclusivo para la administración pública con el objetivo de “visibilizar e incluir a todas las personas”, informó este martes la ministra de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual, Estela Díaz, al presentar una campaña de prevención del acoso y el abuso sexual en el marco de las acciones de verano en los centros turísticos, la campaña “Verano Para Todes”, que tiene como una de sus consignas #ALAbusoNiCabida y contempla la instalación de Puntos de Género en Mar del Plata, Punta Lara (Ensenada) y Villa Gesell.

Tras la presentación de la campaña, la funcionaria mantuvo una charla con periodistas tras la cual contó que la administración de Axel Kicillof creará en las próximas semanas un Consejo de Transversalización de la Políticas en los Poderes del Estado, en el que todos los ministerios y los organismos descentralizados tendrán representación “con poder de decisión”. “Ahí vamos a trabajar una Guía de Lenguaje Inclusivo para la Administración Pública que va a definir todos los procedimientos de lenguaje que se tengan para los distintos tipos de decretos, resoluciones, memos y demás vías de comunicación que tiene la administración”, explicó.

Díaz recordó que existe en gestión pública “una guía del año 2000 que está muy desactualizada, por lo que vamos a hacer una nueva”, añadió que “después deberá definirse como una disposición para que nos rija a toda la administración” y no descartaron que la guía “llegue a las escuelas”.

Desde la cartera de las Mujeres precisaron que para elaborar la guía se convocará a especialistas en la materia y recordaron que ya existe una que realizó la Cámara de Diputados de la Nación. “Hay una gran cantidad de opciones: se puede sustituir el masculino por el impersonal, la X o la E, no está definido”, señalaron.

También expusieron que luego se trabajará con Asesoría General y dijeron que más tarde se elevará a la Gobernación para que se determine si Kicillof firma un decreto que rija la guía o que cada ministerio elabore sus propias resoluciones.

La ministra remarcó que la finalidad de la aplicación del lenguaje inclusivo en la administración bonaerense es “que se visibilice que cuando se habla en masculino no están incluidas todas las personas” y agregó: “hay personas con discapacidad, hay pueblos originarios, hay toda una diversidad etaria, cultural y de identidades de género en la provincia”.

Consideró la funcionaria que todas ellas “tienen que estar mencionadas e incorporadas y deben sentir que cuando se toman disposiciones de políticas pública a ellas se las incluye” y analizó ante esta agencia que “el lenguaje es un instrumento único y privilegiado para eso”.

Díaz expresó que “el lenguaje transmite cultura y visibiliza o invisibiliza situaciones de poder” y expuso que “por eso la Guía de Lenguaje Inclusivo para la Administración Pública tiene que establecer esos modos de comunicación”.

Afirmó que cuentan con el aval del gobernador para llevar adelante esa tarea, "que tiene que ver con interpelar a la sociedad para visibilizar colectivos y poblaciones". "El gobernador Kicillof fue el que decidió que el área sea ministerio, estuvo en la presentación del consejo de articulación con los municipios y dijo una frase que ilustra su posición con el tema: 'Yo estoy en proceso de deconstrucción'. Tenemos que deconstruir el Estado porque esto es un cambio cultural y vinimos para eso: para producir una profunda transformación en esta provincia y esto es parte de esa decisión", finalizó Díaz.

- a. ¿A qué se llama "lenguaje inclusivo"?
- b. ¿Alguien en el aula leyó o escuchó noticias sobre este tema con anterioridad?
- c. ¿Quiénes en el aula han estado en contacto con el lenguaje inclusivo (ya sea porque se lo usa o porque lo usan personas cercanas)?
- d. ¿Qué argumentos a favor y en contra aparecen en las notas leídas?
- e. ¿Cuál es la opinión personal con respecto al lenguaje inclusivo? ¿Puede ayudar a disminuir la discriminación? Si es así, ¿de qué manera?
- f. ¿Qué importancia tiene el lenguaje inclusivo para quienes lo utilizan? ¿Cuál es la importancia de poder expresar los sentimientos, las emociones y la propia identidad mediante el uso del lenguaje?

3. Pensar entre todxs en el aula: ¿qué relación se puede establecer entre el debate actual sobre lenguaje inclusivo y los temas abordados por el cuento de Pablo Palacio?

4. ¿Qué similitudes y qué diferencias se pueden encontrar entre la protagonista del cuento de Pablo Palacio y quienes reclaman hoy lenguaje inclusivo?

5. ¿La narradora de "La doble y única mujer" se hubiese sentido más cómoda con el lenguaje si éste contara con palabras que pudiesen referir a la forma de su cuerpo o a su personalidad?

6. ¿Qué cambios habría que hacer sobre el lenguaje para que éste le resulte cómodo a la protagonista del cuento?

7. Leer algunas de las definiciones que Ítalo Calvino ofrece de lo que es un clásico y responder las preguntas que aparecen a continuación:

[...]

6. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.

[...]

13. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.

14. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone. [...]

a. ¿Qué características tiene un clásico? Explicarlas con palabras propias.

b. ¿Qué relación se establece entre el clásico y la actualidad?

c. De acuerdo con estas definiciones, ¿se puede considerar al cuento “La doble y única mujer” un clásico? ¿Por qué?

d. ¿Qué relaciones hay entre el cuento de Pablo Palacio y la actualidad? En estas actividades hemos propuesto pensar una relación en particular, ¿hay alguna otra?

Producción textual

8. Escribir una reseña del cuento de Pablo Palacio donde se establezca claramente la relación entre el cuento y los debates de la actualidad. Procurar incluir los siguientes temas:

- » El género al que pertenece el relato.
- » El modo en que el relato introduce temas adelantados para su época, explicando el movimiento en el que se inserta la obra de Pablo Palacio.

- » La importancia de expresar los sentimientos y las emociones.
- » El problema de los prejuicios y la discriminación asociados al cuerpo o la personalidad.

Para su elaboración, utilizar todo lo que se ha pensado en las actividades anteriores.

Recordar que una reseña es un comentario crítico que se realiza sobre una obra, recomendándola o desrecomendándola. Implica una breve descripción del objeto literario y una argumentación en la que lx autorx establece por qué vale la pena o no leerlo.

En este caso, la argumentación propia se basará en el modo en que puede resultar enriquecedor o no leer a Pablo Palacio en el contexto actual.

Aquí dejamos una estructura posible, que se puede modificar según se crea conveniente:

Primer párrafo: breve descripción del relato (temas que aborda, caracterización de la protagonista, hechos principales, etcétera).

Segundo párrafo: recomendación o desrecomendación; opinión de lx autorx de la reseña con respecto al cuento.

Tercer párrafo al quinto: argumentación; justificación de la opinión.

Sexto párrafo: conclusiones.

Recomendamos realizar un esquema de qué se va a decir en cada párrafo, para que la escritura sea más ordenada.

Luego, releer el borrador y prestar atención a la coherencia y la cohesión, la articulación entre los diferentes temas abordados, la ortografía y la tildación.

Puesta en común

1. Intercambiar la reseña con unx compañerx.
2. Hacer un resumen de la reseña que se recibió.
3. Intercambiar el resumen de manera que se reciba el de la propia reseña.

4. ¿Coincide lo que entendió lx lectorx con lo que se quería decir?

5. A partir de lo que se respondió en el punto 4, cambiar en la propia reseña todo lo que se considere necesario para que lx lectorx entienda lo que se quiso decir.

Bibliografía citada

Berger, M. (2019). "Un guía para entender cómo el lenguaje inclusivo evolucionó alrededor del mundo". *La Nación*, 17 de diciembre. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/una-guia-entender-evolucion-del-lenguaje-inclusivo-nid2316487>>.

Calvino, Í. (1992). "Por qué leer los clásicos". *Por qué leer los clásicos*, pp. 13-20. Barcelona, Tusquets.

Clarín (2020). "Qué es el lenguaje inclusivo y cómo utilizarlo", 22 de febrero. En línea: <https://www.clarin.com/sociedad/lenguaje-inclusivo-utilizarlo_0_8ryGzM3v.html>.

Ortega Caicedo, A. (2009). "Pablo Palacio: descrédito de la realidad, bolo suburbano y escritura". Palacio, P., *Un hombre muerto a puntapiés. Débora*, pp. 11-36. Buenos Aires, Final Abierto.

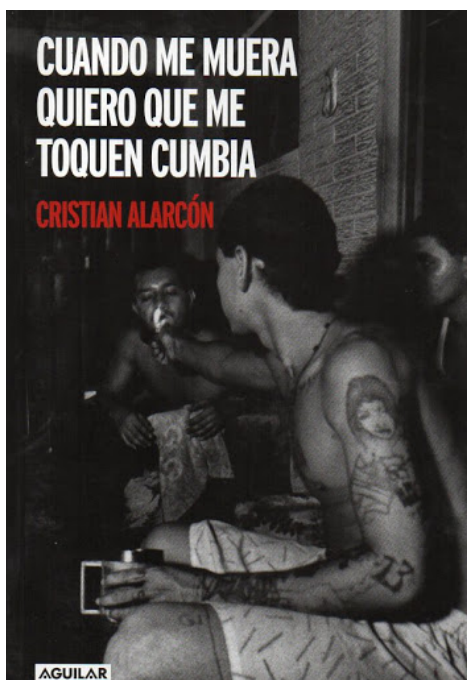
Página 12 (2020). "Una Guía de Lenguaje Inclusivo para la provincia", 22 de enero. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/243040-una-guia-de-lenguaje-inclusivo-para-la-provincia>>.

Palacio, P. (2009). "La doble y única mujer". *Un hombre muerto a puntapiés. Débora*. Buenos Aires, Final Abierto.

Capítulo 3

Proyecto: no-ficción

Análisis de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* y escritura colaborativa de textos no-ficcionales



Portada de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, edición de Aguilar.

De acuerdo con las indicaciones del profesor, leer *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristian Alarcón. Luego, resolver las siguientes consignas.

Disparador

Cruces entre literatura y periodismo: Cuando me muera quiero que me toquen cumbia, de Cristian Alarcón.

i. Buscar en el archivo del diario *Página 12* algunas notas de Cristian Alarcón sobre el fusilamiento de Víctor Vital y sobre los otros personajes de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Debatir en el aula: ¿qué tienen en común estas notas con el libro? ¿Qué diferencias se encuentran? ¿Los lectores creen por igual la información dada por la noticia y por el libro? ¿Por qué? Tener en cuenta las fechas de publicación de cada texto.



ii. Utilizar un motor de búsqueda para encontrar notas más actuales y/o de otros autores sobre los personajes de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. ¿Sigue vigente

la historia? ¿Qué relevancia tiene este relato en el presente? También se puede buscar noticias de actualidad sobre el denominado “gatillo fácil” o material audiovisual en sitios como YouTube.

iii. A lo largo de la secundaria se ven las diferencias entre autorx y narradorx. ¿Qué sucede en una obra como *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* con estas categorías?

iv. El periodista ingresa a un territorio y a una comunidad que no es la suya. ¿Cuál es ese territorio y cuál esa comunidad? ¿De qué manera logra habilitar su entrada? ¿Qué dificultades encuentra? ¿Con qué finalidad hace esto? Marcar en el prólogo citas textuales que den cuenta de ello.

v. Observar la siguiente cita extraída del Capítulo I:

Los chicos esperaban sin pistolas: Luisito me contó que se las dieron a doña Inés, quien las tiró en el ropero. Las descartaron para negociar sin el cargo de “tenencia” en caso de entregarse. Lo mismo que el dinero: lo guardó ella debajo de un colchón y lo encontró la policía aunque nada de eso conste en las actas judiciales.

¿Cuáles son las dos fuentes consultadas por Alarcón según este pasaje? ¿Qué otras diversas fuentes aparecen a lo largo del texto? Buscar ejemplos en conjunto. ¿Qué importancia tuvo la presencia de Alarcón en la villa para contrastar diferentes versiones sobre un mismo hecho?

vi. Leer el siguiente fragmento de texto de Ana María Amar Sánchez y luego responder en conjunto: ¿Por qué se puede decir que *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* es un relato no-ficcional?

Los relatos de no-ficción —testimoniales— no son simplemente transformaciones de hechos más o

menos significativos; por el contrario, plantean una cantidad de problemas teóricos debido a la peculiar relación que establecen entre lo real y la ficción, lo testimonial y su construcción narrativa. Si bien está claro que tienen como premisa básica el uso de un material que debe ser respetado (distintos “registros” como grabaciones, documentos y testimonios comprobables que no pueden ser modificados por exigencias del relato), el modo de disponer ese material y su narración producen transformaciones: los textos ponen en escena una versión con su lógica interna, no son una “repetición” de lo real sino que constituyen una nueva realidad regida por leyes propias, con la que se denuncia la “verosimilitud” de otras versiones...

En el modo en que el relato de no-ficción resuelve esta lucha entre lo “ficcional” y lo “real” creo que está lo específico de sus textos: el encuentro no da como resultado una mezcla (aunque sea posible rastrear el origen periodístico o literario de muchos elementos), sino que surge una forma nueva cuya especificidad se halla en la constitución de un espacio intersticial de choque y destrucción de los límites entre distintos géneros. (1990: 447-448)

vii. ¿Cómo hace Cristian Alarcón para presentar su versión de los hechos? ¿Qué estrategias utiliza? ¿Con quiénes habla? ¿Por qué se puede decir que “pone el cuerpo” en la búsqueda de la verdad? ¿Se podría decir que “se narrativizan o ficcionalizan las figuras provenientes de lo real que pasan a constituirse en personajes y narradores” (Amar Sánchez, 1990: 449)?

viii. ¿En qué orden se cuentan los hechos? ¿Están en orden cronológico o siguen otro itinerario?

ix. Leer los siguientes fragmentos sobre la nueva crónica latinoamericana escritos por Mónica Bernabé (2006) y resolver las consignas que aparecen a continuación:

Desde siempre, la narrativa latinoamericana —atravesada por una multiplicidad de formas— se ha constituido como un espacio experimental que conjuga crónica, testimonio, entrevista, ensayo de interpretación, mini-ficción, narrativa documental, memorias, diario de viajes, informe etnográfico, biografía, autobiografía. [...]

Hay relatos que parten del presupuesto de que ninguna imagen puede aprehender la realidad y —sin embargo— no renuncian a representarla. En este punto, lo que mejor describe estas narrativas es decir que manifiestan una precipitación, un deseo, una aspiración realista. [...]

Un segundo aspecto que distingue a estas formas es el hecho de estar ligadas a un singular proceso de subjetivación donde personajes y narradores se sitúan en el relato desde la ambigüedad de pertenecer al mundo de “lo real”. [...]

La crónica actual funciona, entonces, como una suerte de espacio discursivo en el que, a la manera de un campo de fuerzas, un sujeto mira a su alrededor y se mira a sí mismo. [...]

En definitiva, es un acto donde la escritura se piensa como un acontecimiento que busca rozar algo de lo humano sin que medie la lógica hegemónica del consumo ni las apropiaciones estetizantes de los

desechos del sistema ni las explicaciones sociológicas sobre la alteridad.

a. Reflexionar colectivamente sobre el sentido de cada uno de los párrafos leídos.

b. ¿Qué aspectos propios de la nueva crónica latinoamericana aparecen en *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*?

c. ¿Podríamos adscribir la obra leída a este género literario? Justificar la respuesta.

x. Una de las personajes ficcionalizadas es Sabina Sotello. Releer la historia de su vida que aparece en el capítulo II. ¿Qué hechos violentos sufrió Sabina a lo largo de su vida? ¿De qué tipo de violencia se trata? ¿Si no hubiese sido mujer, habría sufrido el mismo tipo de violencia? ¿Qué otras formas de violencia aparecen a lo largo de la obra? ¿En qué se parecen y en qué se asemejan a la sufrida por Sabina?

Actividad:

Producción de relatos colaborativos de no-ficción

Ahora que se han estudiado las características propias del texto de no ficción, se producirán colaborativamente relatos propios, respetando las características de dicho género. Para ello, dividirse en grupos y seguir los siguientes pasos:

i. Elegir un problema social que afecte a su comunidad. Puede tratarse de algún conflicto en el ámbito escolar o barrial. Procurar que sea un asunto cercano, para que sea posible realizar una investigación efectiva. Pensar si será posible acceder a documentos, realizar entrevistas, charlar con lxs protagonistas, etcétera.

ii. Realizar la investigación pertinente consultando todos los documentos disponibles y conversando con lxs

protagonistas. Se recomienda conservar una copia de los documentos obtenidos y grabar en audio o video las entrevistas. Anotar también cualquier observación que se considere pertinente. Los documentos pueden ser de cualquier tipo: fotos, videos, archivos de carácter legal, noticias, artículos, constancias de trámites y/o de compras, objetos, cartas, e-mails, etcétera. La lista es muy larga. Cualquier elemento que sirva para construir un relato puede ser considerado un documento.

iii. Con la información obtenida, intentar armar el relato de los hechos. Construir la historia señalando sus principales eventos y contrastar las diversas versiones que hay de la misma.

iv. Escribir el relato utilizando los procedimientos de ficcionalización estudiados. Recordar la importancia de contar las historias de cada personaje y darle espacio a sus voces.

v. Una vez terminada la escritura, realizar la edición. Para ello, hacer varias lecturas: una atenta al contenido (que sea entendible), otra que resuelva problemas de ortografía, tildación, puntuación y sintaxis, etcétera. Pasar la obra en limpio tantas veces como sea necesario.

Puesta en común

Leer los relatos producidos en clase. Se puede crear un blog donde publicar lo escrito. También se pueden compartir los relatos en redes sociales o construir un e-book y realizar campañas de difusión online. ¿Qué importancia tiene dar a conocer estos relatos en su comunidad?

Para indagar un poco más...

Existen muchas otras formas en las que el periodismo se cruza con la literatura. Un caso curioso es la pieza de literatura digital "Gorila Esquizo" del autor argentino Milton Läuffer. Se trata de un "TwitterBot" que permanentemente y de manera automática combina titulares de los diarios *Clarín* y *La Nación*.

Se puede ver en el sitio web del autor, al que se puede acceder desde un motor de búsqueda o haciendo click en el siguiente enlace: <<http://miltonlaufer.com.ar/gorila/>>.

Bibliografía crítica citada

Amar Sánchez, A. M. (1990). "La ficción del testimonio". *Iberoamericana*, vol. LVI, núm. 151, abril-junio, pp. 447-461.

Berbabé, M. (2006). "Prólogo". Chejfec, S. *et al.*, *Idea crónica: literatura de no ficción iberoamericana*. Rosario, Beatriz Viterbo; Buenos Aires, Fundación Typa.

Capítulo 4

Teatro

Trabajo de comprensión lectora y análisis crítico:

Terrenal. Pequeño misterio ácrata



Fotografía promocional de *Terrenal*.

Disparador

Antes de leer o de ir al teatro...

Comentar lo que se sabe o buscar la información necesaria a partir de las siguientes consignas. Servirá para comprender en profundidad la obra a leer:

1. ¿Qué se cuenta en el mito bíblico de Caín y Abel? ¿Cuáles son los hechos principales de tal mito?
2. ¿Qué significados adquiere el vocablo “Tata” en algunas zonas de Argentina?
3. ¿Qué es un escarabajo torito? ¿Qué es la isoca y para qué sirve?
4. ¿Qué es el capitalismo y qué el comunismo? Construir una definición colectiva y enumerar las principales características de cada sistema socioeconómico. ¿Qué rol ocupa la propiedad privada en cada uno? Buscar información en caso de ser necesario.

Para responder esta pregunta, se puede consultar el siguiente material sugerido: Ministerio de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Nivel secundario para adultos módulo de enseñanza semi-presencial: historia mundial contemporánea*, unidades 1, 2 y 3. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <<https://www.educ.ar/recursos/92556/historia-mundial-contemporanea#gsc.tab=0>>.

5. ¿Qué posturas ideológicas son popularmente reconocidas como “de derecha” y “de izquierda”? ¿Por qué?
6. ¿En qué consiste el género literario llamado “misterio”? ¿Qué significa el término “ácrata”? ¿Qué esperan encontrar en la obra a partir de su título?

Para responder esta pregunta se puede pedir en bibliotecas el siguiente libro: Gómez García, Manuel. (1997). *Diccionario Akal de teatro*. Madrid, Akal.

Actividad

Leer el texto teatral y luego resolver:

1. ¿Cómo está estructurada la obra? ¿Qué elementos propios del texto teatral aparecen en la lectura?
2. El texto publicado de la obra tiene pocas didascalias. ¿Cómo influye esto en el pasaje del texto al hecho teatral?
3. Leer los siguientes fragmentos y resolver:

—Una vez planteada la materia a trabajar, cómo fueron los pasos más relevantes de escritura-reescritura que puedas destacar.

—Mucho acopio de fragmentos de diálogo buscando con empeño ese lenguaje. Cómo hablarían estos tipos solitarios, resultado del lenguaje bíblico original y el territorio conurbano de los '50 o los '60 donde imaginaba ubicarlos, algo así. Conseguido eso, fluyó. Se armó rápido un borrador [...]. (Dubatti, 2014: 72)

Dado este peso que lo lingüístico ostenta en *Terrenal* nos parece especialmente esclarecedor destacar sus principales figuras retóricas, esto es: los mecanismos de pensamiento que encauzan el trabajo del lenguaje. Por una parte hay una metataxis —figuras del terreno de la sintaxis— importante que modifica la expectativa de la “frase mínima acabada” en castellano —“sujeto+verbo+predicado”—; de allí surge lo que se percibe como una sintaxis rara, incómoda, que marca la diferencia respecto del habla usual. En este caso se marca por medio de la elisión, a veces del artículo (“CAÍN: ¿Qué tiene que ver contemplar lirio con mirar cascarudo?” —Kartun, 2014: 12); otras, del verbo

“CAÍN: Plaga de Egipto lo cascarudo” —Kartun, 2014: 12). Estas elipsis crean un efecto de extrañamiento que es buscado. En medio de ellas abunda el uso de frases hechas —con variantes, o no—, por lo cual el extrañamiento se va mezclando con la familiaridad, de una manera que necesariamente mueve de lugar al espectador/lector. (Arancet Ruda, 2017: 3)

a. Según Kartun, ¿qué dos hablas distintas se combinan en las expresiones de los personajes de la obra? Buscar una cita textual donde esto sea visible.

b. ¿En qué consiste la metataxis? Buscar un ejemplo en la obra y citarlo textualmente.

c. ¿En qué consiste la elipsis? ¿Qué dos tipos de elipsis señala Arancet Ruda? Buscar en la obra un ejemplo de cada una y citarla textualmente.

d. ¿A qué se refiere Arancet Ruda al señalar que abunda en el texto el uso de frases hechas? Al leer la obra, ¿se pueden encontrar frases ya conocidas? ¿Cuáles?

e. ¿Cómo contribuyen todos estos recursos a la mezcla de extrañamiento y familiaridad? ¿Tiene esta mezcla algún tipo de relación con el hecho de utilizar un mito para describir la actualidad?

4. Realizar un cuadro comparativo de las características de Caín y Abel. Luego responder: ¿qué representa cada personaje?

5. Observar las siguientes definiciones proporcionadas por la Real Academia Española para el término “dialéctica” y leer el fragmento de *Terrenal* citado a continuación. Luego resolver.

dialéctico, ca

Del lat. *dialecticus*, y este del gr. διαλεκτικός, *dialektikós*; la forma f., del lat. *dialectica*, y este del gr. διαλεκτική *dialektikḗ*.

1. adj. Perteneciente o relativo a la **dialéctica**.
2. m. y f. Persona con especial capacidad para debatir y argumentar.
3. f. Arte de dialogar, argumentar y discutir.
4. f. Método de razonamiento desarrollado a partir de principios.
5. f. Capacidad de afrontar una oposición.
6. f. En un enfrentamiento, apelación a algún tipo de violencia. *La dialéctica de las armas*.
7. f. Relación entre opuestos. *La dialéctica de vencedores y vencidos*.
8. f. *Fil.* En la doctrina platónica, proceso intelectual que permite llegar, a través del significado de las palabras, a las realidades trascendentales o ideas del mundo inteligible.
9. f. *Fil.* En la tradición hegeliana, proceso de transformación en el que dos opuestos, tesis y antítesis, se resuelven en una forma superior o síntesis.
10. f. *Fil.* Serie ordenada de verdades o teoremas que se desarrolla en la ciencia o en la sucesión y encadenamiento de los hechos.

CAÍN: ¿Siempre mirando y nos dejó pelear tantos años?

TATITA: Y quién te dijo que pelear estaba mal, idiota... Pelear es ser par. El bofetón es la vida. Sin choque no hay chispa. Nada se mueve sin riña.

CAÍN: (Reprocha) ¿Violencia, Tatita?

TATITA: No. Dialéctica, infeliz. La miseria no es pelear. Miseria es matar al par. El uno crece de a dos. El dos peleando es armonía. Es vuelo. El uno sólo, crece monstruo. Pájaro de un ala sola. Como vos. Te amputaste un ala. Juntos podían ser ángel y mirate, terminaste gallina bataraza. El uno es la tragedia, Caín...

a. ¿Qué acepciones de la entrada de diccionario se corresponden con el significado de la palabra “dialéctica” en el discurso de Tatita?

b. ¿Por qué son importantes para Tatita la dialéctica y el enfrentamiento?

c. ¿Cómo se relaciona la dialéctica con los sistemas políticos y económicos que representan Caín y Abel?

d. ¿Quién se entiende que es Tatita? ¿Qué relación tiene con Caín y con Abel? ¿Puede entender la obra lx espectador si no estuviese este personaje?

6. Ahora que se ha analizado la obra, explicar su título.

7. Buscar en un diccionario el término “alegoría”. ¿Cómo se relaciona este concepto con la obra leída? Desarrollar la respuesta.

8. En grupos de tres o cuatro personas, llevar a cabo una de las consignas que aparecen a continuación:

Opción A. Los memes forman parte de la cultura popular de hoy. Hacen humor con situaciones cotidianas o con información que circula por los medios de comunicación. ¿Hay algún tipo de relación entre los memes de índole política y el tipo de humor que lleva a cabo el autor de *Terrenal*? Debatir colectivamente y luego crear un meme tomando parte del contenido de la obra.

Opción B. Teniendo en cuenta la caracterización de los personajes y aquello que representan, ¿cómo promocionarían Caín y Abel sus productos, es decir, el morrón y la isoca respectivamente? ¿La publicidad sirve a ambos sistemas socioeconómicos por igual? Debatir y luego crear una publicidad del morrón teniendo en cuenta la caracterización que de él hace Caín.

Puesta en común

Intercambiar la producción con otro grupo y redactar un pequeño informe sobre el efecto que causa: ¿producen risa los memes? ¿Se podría vender el morrón con esa publicidad? Justificar y hacer sugerencias. Luego leer el informe que le hayan hecho al grupo. ¿Se logró en la lectura el efecto que se buscaba con su producción?

Bibliografía citada

- Arancet Ruda, M. A. (2017). "Caín y Abel en Kartun y en Rosenblum. ¿Vivir en 'estado de excepción?'". *II Jornadas de Intercambio Académico Interdisciplinario*. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto para la Integración del Saber. En línea: <<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/cain-abel-kartun-rosenblum.pdf>> (consulta: 5-2-2020).
- Dubatti, J. (2014). "Mauricio Kartun: 'Creo en el Dios Mito. En su metáfora perfecta. Y lo respeto como tal. El mío es un Dios zurdo'". Entrevista, 8-15 de junio. Kartun, M. (2014), *Terrenal: pequeño misterio ácrata*, pp. 69-83. Buenos Aires, Atuel.
- Kartun, M. (2014). *Terrenal: pequeño misterio ácrata*. Buenos Aires, Atuel.

Área:
Lingüística

María Agustina Miranda

Introducción

Resumen

Esta propuesta se focalizará en el trabajo sobre el “uso y reflexión de la lengua” y se ofrecerán pautas metodológicas para el trabajo en el aula de los dos primeros años de la escuela secundaria. Se ofrecerán actividades en las que el docente encontrará las herramientas que lo ayuden a conducir, orientar y visibilizar cuáles son los contenidos específicos que se abordan en cada una. Se propondrá una metodología que promueva un trabajo integrado y sistemático para el aula, que estimule la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje.

Objetivos

Generales

- » Que los docentes de cada escuela reflexionen acerca de sus propias prácticas respecto del trabajo sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

- » Que los docentes distingan, entre las estrategias utilizadas, aquellas que son pertinentes en relación con el grupo.
- » Que los docentes se apropien de propuestas que les permitan realizar, planificar y desplegar diversas estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura.
- » Que los docentes encuentren recursos para orientar el aprendizaje y evaluar las destrezas adquiridas por sus estudiantes.

Específicos

- » Que los docentes conozcan la fundamentación del trabajo con diversas estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- » Que los docentes incorporen actividades que trabajen de manera puntual clases de palabras, conectores y partículas conectivas, y puedan transmitir de manera sistemática su valor como instrucciones de procesamiento.
- » Que los docentes incorporen actividades que trabajen de manera puntual los modalizadores y los subjetivos, de manera en que se propicie la reflexión sobre los diferentes recursos utilizados por los autores/narradores en distintos tipos textuales.
- » Que los docentes incorporen actividades que trabajen de manera puntual los recursos gramaticales necesarios para los textos argumentativos, esto es, la identificación de temas principales, jerarquización de la información, distinción y reconocimiento de argumento, contraargumento, hipótesis.

Fundamentación: el desarrollo del conocimiento lingüístico como modo de acceso a la lectura y la escritura

La lectura no representa solamente la técnica de decodificación del lenguaje sino, y ante todo, un proceso complejo de *construcción de significados*. En esta tarea, los lectores se ven demandados por la necesidad de poner en juego sus conocimientos sobre el mundo y de otros textos, lo que implica activar procesos inferenciales, procesos de generación de hipótesis de significado, de selección de ideas centrales y secundarias, de regulación y evaluación de los propios procesos de lectura, etcétera.

La escritura tampoco representa una simple técnica de codificación de la lengua oral sino un proceso complejo para construir y “hacer circular” los significados. Los escritores ponen en actividad sus propios saberes, deben apropiarse de información nueva y necesitan planificar los recorridos temáticos de sus textos. Al mismo tiempo, se enfrentan a innumerables problemas de toda índole —de contenido, normativos, gramaticales, expresivos, de género, etcétera— que deben resolver para llevar a buen término su tarea.

De manera similar a la lectura, la escritura interpela toda la experiencia social, cultural e intelectual de los sujetos, y pone en tensión los saberes ya adquiridos con nuevos saberes.

Enseñar y aprender a interpretar y escribir textos implica proponer un nuevo objeto de conocimiento y de trabajo escolar, que integra el *conocimiento del sistema lingüístico*. Este objeto, sin embargo, se define en una práctica: leer, interpretar y comprender textos; planear, escribir y comunicar textos.

A propósito de los llamados “antigramaticalistas”, Bosque y Gallego afirman:

... “sabe sintaxis” el que es capaz de “leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma”. Nos sorprende sobremanera que esta inusitada afirmación haya suscitado tan escasas reacciones entre los docentes. Aplicada a otros dominios del conocimiento, tendría aproximadamente este aspecto: “Sabe astronomía el que es capaz de maravillarse ante el espléndido espectáculo que ofrece el cielo estrellado en una noche de verano”; o este otro: “Conoce verdaderamente sus pulmones el que abre su balcón, inspira profundamente y es capaz de llenarlos con el aire fresco de la mañana. (2016: 65)

Enseñar y aprender a reflexionar sobre lo que implica leer y escribir, sobre lo que son los textos y sobre las convenciones, reglas y normas del lenguaje oral y escrito constituye la única posibilidad de que las experiencias escolares de lectura y escritura desarrollen conocimientos productivos y estables en las prácticas sociales de los estudiantes jóvenes. Reflexionar implica tomar conciencia de los saberes intuitivos que los hablantes tienen sobre el lenguaje y los textos, objetivarlos y transformarlos en un objeto de conocimiento para así poder manipularlos, usarlos y hacerlos propios. Significa también aprender nuevas reglas y tomar conciencia, ante todo, de que el lenguaje conjuga, entre otras cuestiones, estructuras, reglas y convenciones. La enseñanza del sistema de la lengua, sus reglas y sus estructuras no potencia por sí sola la lectura y la escritura si no se integran tales conocimientos en un marco de trabajo orientado hacia el estudio de/sobre cuáles y cómo son los textos y cuáles convenciones rigen la oralidad y la escritura. Pero tampoco se mejora si no se reflexiona sobre la gramática, los textos y los procesos cognitivos intervinientes. Es

en ese sentido que resulta necesario recuperar el sentido de la gramática no como un cuerpo de clasificaciones y reglas sino como un repertorio de herramientas que permiten —entre muchas otras cosas más— que los lectores y escritores comprendan y produzcan textos de manera más significativa; que puedan expresar la complejidad de sus ideas y que puedan reconstruir enunciados complejos, dichos o escritos por otros.

A continuación, se proponen una serie de módulos de actividades relacionadas con el trabajo sistemático sobre/en torno a:

- 1) Vocabulario, clases de palabras, partículas conectivas.
- 2) Modalizadores y subjetivemas.
- 3) Argumentación.

Este trabajo puede realizarse con cualquiera de los textos que los alumnos estén utilizando; los que se presentan a continuación son orientativos para el diseño de las actividades.

Es importante destacar que todas las actividades que se plantean siempre tienen una actividad disparadora y están enmarcadas en situaciones de lectura de textos auténticos, contextualizadas en prácticas. Es desde allí donde partimos para realizar un trabajo sistemático y significativo que sume los aportes de las disciplinas como la sociolingüística y la psicolingüística sobre los procesos que subyacen a las habilidades involucradas y el análisis del discurso.

Módulos para docentes

Estrategias y actividades para el aula

Módulo 1

Clases de palabras, conectores y partículas conexas

Corpus de textos

Trabajaremos sobre la base de dos *textos literarios*, ambos cuentos fantásticos, tal y como está incluido en el diseño curricular (1° y 2° año):

- » “Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar.
- » “No se culpe a nadie”, de Julio Cortázar.

Se incluyen *textos no literarios* para el diseño de actividades. Esto permite que se utilicen las estrategias diseñadas para cualquier texto que estén utilizando los alumnos.

Por último, algunas actividades tienen *textos breves*, creados especialmente, de modo tal que pueda profundizarse o sistematizarse la práctica.

1. Clases de palabras: palabras de contenido

Morfología y vocabulario

La primera propuesta consiste en organizar un trabajo sistemático con palabras de contenido, el lenguaje no literal o las relaciones léxicas, de modo tal que se amplíe el vocabulario de los alumnos y puedan poner en práctica estrategias para resolver desafíos en la comprensión de los textos.

Actividad 1

Palabras inventadas

Una estrategia posible es trabajar con “palabras inventadas” o neologismos. ¿Por qué? Porque la reflexión sobre la morfología de las palabras puede abrirnos un camino hacia el aprendizaje de los significados de las unidades mínimas del lenguaje. Finalmente, conocer y reflexionar sobre los distintos niveles lingüísticos puede ayudar a fortalecer nuestro vocabulario, lo que resulta indispensable para comprender textos.

Disparador

¿Qué tiene de particular este diccionario?

Atiborrarte: desaparecerte.
Berra: bastor alebán.
Barbarismo: colección exagerada de muñecas barbie.
Becerro: que ve u observa una loma o colina.
Bermudas: observar a las que no hablan.
Cacareo: excremento del preso.
Cachivache: pequeño hoyo en el pavimento que está a punto de convertirse en vache.
Camarón: aparato enorme que saca fotos.
Chinchilla: auchencia de un lugar para chentarche.
Diademas: veintinueve de febrero.
Dilemas: háblale más.
Decimal: pronunciar equivocadamente.
Endoscopia: me preparo para todos los exámenes excepto para dos.
Esguince: uno más gatorce.
Esmalte: ni lune ni miécole.

Reflexión con el docente

- » Reflexionamos sobre la construcción de las palabras y sus definiciones.
- » ¿Por qué este diccionario provoca risa? ¿Cómo está construido ese efecto?
- » ¿Qué tipo de partículas se “mezclan”?

Trabajo en grupos

- » ¿Se pueden proponer algunas palabras más para incorporar a este diccionario?
- » ¿Cómo se “crearon” las palabras del diccionario? ¿Qué conocimientos o saberes se pusieron en juego para formar nuevas palabras siguiendo ese patrón?

Sistematización

- » El docente trabaja en la distinción raíz-sufijo. Formación de palabras.
- » Trabajamos en cómo este tipo de estrategia puede permitir obtener el significado de una palabra en un texto.

Proponemos la lectura de “Continuidad de los parques” y de “No se culpe a nadie” previo a realizar las actividades que siguen.

Actividad 2

Estrategias para vocabulario desconocido

Disparador

A continuación, leer en voz alta el siguiente fragmento de “Continuidad de los parques”:

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la **trama**, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su **apoderado** y discutir con el mayordomo una cuestión de **aparcerías**, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. **Arrellanado** en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de **intrusiones**, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los

últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse **desgajando** línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la **sórdida disyuntiva** de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se **concertaban** y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte.

Trabajo en grupos

Organizándose en pequeños grupos, se pueden responder entonces las siguientes preguntas:

- » Podemos inferir algunos significados de las palabras a partir del contexto. ¿Cuáles?
- » ¿Qué palabras no podemos inferir? ¿Qué estrategia o herramienta podemos usar?
- » ¿Qué conocimientos sobre los que reflexionamos pueden ayudarnos a comprender los significados de esas palabras?
- » Entonces: ¿qué significan cada una de las palabras señaladas en el texto?

Puesta en común

Es importante que luego se socialicen las definiciones obtenidas y se pueda leer, en voz alta, una vez más el texto. El docente deberá sistematizar lo aprendido, remarcando

las distintas posibilidades y estrategias para obtener los significados de las palabras que resulten un desafío para continuar la lectura. Además, las particularidades del uso del diccionario y las formas de búsqueda podrían ser un objetivo pedagógico en sí mismo, facilitando el aprendizaje del uso de este tipo de texto.

Actividad 3

Estrategias para metáforas, imágenes sensoriales y comparaciones

Disparador

Leemos los siguientes fragmentos de “Continuidad de los parques”:

Arrellanado en su sillón favorito, **de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones**, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos.

Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida.

Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que **más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles**.

Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, **dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte.**

El puñal se entibiaba contra su pecho, y **debajo latía la libertad agazapada.**

Preguntas para orientar el trabajo

- » ¿Qué significan las expresiones en negrita?
- » ¿Qué tienen en particular?
- » ¿Qué son las imágenes sensoriales? ¿Hay alguna entre las citadas?
- » ¿Qué diferencia una metáfora de una comparación?
- » ¿Usamos metáforas en nuestro lenguaje cotidiano?

Trabajo en equipo: puesta en común y sistematización

En grupos o individualmente, se les pedirá a los alumnos que escriban por lo menos cinco o seis expresiones de su habla cotidiana que correspondan a lenguaje no literal. Luego, se pondrán en común las expresiones y se realizará una sistematización sobre el tema.

El docente realizará una sistematización del uso de metáforas, imágenes sensoriales y uso del lenguaje figurativo tanto en el texto literario como en la oralidad.

Actividad 4

Más estrategias

Disparador

Leemos los siguientes fragmentos de “No se culpe a nadie”:

En la repentina penumbra azul que lo envuelve parece absurdo seguir silbando, empieza a sentir como un calor en la cara aunque parte de la cabeza ya debería estar afuera, pero la frente y toda la cara siguen cubiertas y las manos andan apenas por la mitad de las mangas.

... aunque es casi imposible coordinar los movimientos de las dos manos, **como si la mano izquierda fuese una rata metida en una jaula y desde afuera otra rata quisiera ayudarla a escaparse, a menos que en vez de ayudarla la esté mordiendo porque de golpe le duele la mano prisionera y a la vez la otra mano se hinca con todas sus fuerzas en eso que debe ser su mano y que le duele, le duele a tal punto que renuncia a quitarse el pulóver, prefiere intentar un último esfuerzo para sacar la cabeza fuera del cuello y la rata izquierda fuera de la jaula y lo intenta luchando con todo el cuerpo, echándose hacia adelante y hacia atrás, girando en medio de la habitación, si es que está en el medio porque ahora alcanza a pensar que la ventana ha quedado abierta y que es peligroso seguir girando a ciegas...**

... está de rodillas y es hermoso estar así hasta que poco a poco agradecidamente entreabre los ojos libres

de la baba azul de la lana de adentro, entreabre los ojos y **ve las cinco uñas negras suspendidas apuntando a sus ojos**, vibrando en el aire antes de saltar contra sus ojos, y tiene el tiempo de bajar los párpados y echarse atrás cubriéndose con la mano izquierda que es su mano, que es todo lo que le queda para que lo defienda desde dentro de la manga, para que tire hacia arriba el cuello del pulóver y la baba azul le envuelva otra vez la cara mientras se endereza para huir a otra parte, para llegar por fin a alguna parte sin mano y sin pulóver, **donde solamente haya un aire fragoroso que lo envuelva y lo acompañe y lo acaricie y doce pisos.**

Actividades

- » ¿Qué significan las expresiones en negrita?
- » ¿Qué tienen en particular?
- » ¿Qué está pasando con el protagonista?
- » ¿De qué habla cuando habla de ratones enjaulados?
- » ¿Qué son las cinco uñas negras suspendidas?
 - › ¿Cómo te das cuenta? ¿Qué te sugiere el texto para apoyar tu interpretación?
- » ¿Cómo termina? ¿Por qué “doce pisos”?
- » ¿Hay aquí metáforas, expresiones no literales? ¿Por qué? ¿Cuáles?
- » ¿En qué sentido las expresiones no literales ayudan a la interpretación sobrenatural del texto?

Puesta en común y sistematización

Trabajamos en las respuestas a las preguntas.

Nuevamente, vemos que es la interpretación del lenguaje no literal la que permite comprender el texto. Es importante que el docente remarque el uso de este tipo de lenguaje,

propio del texto literario, y guíe a sus estudiantes a poder comprender, reconocer e interpretar, individualizando estas expresiones, de modo tal que puedan orientar su justificación de las interpretaciones del texto.

Actividad 5

Estrategias para relaciones léxicas

Leemos el siguiente párrafo de “Continuidad de los parques”:

Había empezado a leer la **novela** unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en *tren* a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los *personajes*. Esa tarde, después de *escribir* una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de *aparcerías*, volvió al **libro** en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda *acariciara* una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos **capítulos**.

Actividad

- » Reemplazar las palabras marcadas con cursivas por otras cuyo significado sea similar.
- » Reemplazar las palabras marcadas con cursivas por frases cuyo significado sea similar.

- » Pensar la relación que existe entre las palabras en negrita. ¿Pueden intercambiarse de lugar? ¿Por qué?

Puesta en común y sistematización

Ponemos en común las respuestas de los estudiantes. Reflexionamos sobre expresiones equivalentes, sinonimia. Paráfrasis.

Actividad 6

Más estrategias para relaciones léxicas

Leemos el siguiente párrafo de “No se culpe a nadie”:

El **frío** complica siempre las cosas, en **verano** se está tan cerca del mundo, tan piel contra piel, pero ahora a las seis y media su mujer lo espera en una tienda para elegir un regalo de casamiento, ya es tarde y se da cuenta de que hace **fresco**, hay que ponerse el *puló-ver azul*, cualquier cosa que vaya bien con el *traje gris*, el **otoño** es un ponerse y sacarse pulóveres, irse encerrando, alejando. Sin ganas silba un tango mientras se aparta de la “ventana” abierta, busca el pulóver en el “armario” y empieza a ponérselo delante del “espejo”. No es fácil, a lo mejor por culpa de la *camisa* que se adhiere a la *lana* del pulóver, pero le cuesta hacer pasar el **brazo**, poco a poco va avanzando la **mano** hasta que al fin asoma un **dedo** fuera del *puño* de lana azul, pero a la luz del atardecer el **dedo** tiene un aire como de arrugado y metido para adentro, con una **uña** negra terminada en punta.

Trabajo en grupos

En pequeños grupos, o de manera individual, trabajamos:

- » ¿Cuál es la relación entre las palabras marcadas de la misma forma (negritas, cursivas, comillas y negritas cursivas)?
- » ¿Qué palabra resume el significado de cada uno de los grupos de palabras?
- » ¿Hay expresiones equivalentes entre sí? ¿Cuáles?
- » Completar las listas con más palabras relacionadas para cada grupo.
- » Ordenar las palabras, en términos de cuáles están incluidas en otras. Por ejemplo: universo - galaxia - planeta - tierra.

Sistematización

El docente guiará la sistematización luego de poner en común las respuestas a las actividades. Focalizará en sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia.

Es importante que focalicemos en el uso efectivo en los textos y en el discurso, de modo tal que estas reflexiones estén enmarcadas en situaciones comunicativas reales.

Alternativas

En el trabajo con el diccionario podemos encontrarnos no solamente con el problema de que los alumnos desconozcan su función y utilidad como herramienta para comprender más acabadamente un texto, sino que pueden tener dificultades para la búsqueda de las palabras. Una propuesta alternativa es comenzar con alguna actividad que trabaje de manera específica la función y la estructura

de los diccionarios, sus particulares notaciones y las diferentes acepciones de una misma palabra. Asimismo, debemos tomar en cuenta explicitar que las palabras deben buscarse no en sus formas conjugadas, lo que implicará un trabajo con clases de palabras.

2. Clases de palabras: palabras funcionales

Estas actividades se focalizan en clases de palabras funcionales, de modo tal que podamos especificar la importancia de esta clase de palabras como instructores de procesamiento para la comprensión de un texto. Previamente a ella, podemos trabajar con palabras de contenido, realizando actividades con sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios. La actividad anterior sobre vocabulario focaliza sobre las palabras de contenido. Sin embargo, otros ejemplos de actividades posibles pueden ser un trabajo sistemático con las distintas clases de palabras a partir de la lectura de un texto elegido por los docentes.

[!] Recordamos

Palabras funcionales. Son palabras que desempeñan un papel puramente gramatical “dentro” de una lengua particular, pero sin referir estrictamente a contenido referencial de la realidad extralingüística. ¿Esto qué significa? Que proveen de información sobre las relaciones sintácticas entre palabras o conjuntos de palabras (sintagmas, proposiciones, oraciones) pero no comportan, en general, significado semántico propio. Son, por ejemplo, las preposiciones, los determinantes, los conectores y partículas conectivas, etcétera.

Actividad 7

Ausencia de palabras funcionales

Disparador

Siguiendo con “Continuidad de los parques”, usamos el siguiente fragmento:

Primero entraba mujer, recelosa; ahora llegaba amante, lastimada cara chicotazo rama. Admirablemente restañaba sangre besos, rechazaba caricias, no había venido repetir ceremonias pasión secreta, protegida mundo hojas secas senderos furtivos. Puñal se entibiaba pecho, debajo latía libertad agazapada.

- » ¿Qué tiene en particular este texto?
- » ¿Qué parece faltarle?
- » ¿Las palabras que lo componen tienen significados?

Releamos, ahora, el fragmento completo:

Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada.

Trabajo en equipos

- » ¿Qué diferencias observan entre los dos textos?
- » ¿Qué palabras faltaban?
- » ¿En qué sentido ayudan a comprender el texto?

Puesta en común

Ponemos en común las respuestas de los alumnos. Los docentes deben, entonces, sistematizar las diferencias entre palabras de contenido y palabras funcionales, así como remarcar la importancia de estas últimas para comprender

un texto. Las palabras funcionales se entienden, desde un punto de vista cognitivo, como “instrucciones de procesamiento”. Podemos, por ejemplo, marcar estas diferencias en las interpretaciones a partir de las mismas palabras de contenido, pero diferentes palabras funcionales:

- » Compró las zapatillas para su hermano.
- » Compró las zapatillas de su hermano.

¿En qué otros casos las palabras funcionales pueden cambiar el sentido del texto?

Actividad 8

Palabras cambiadas

Disparador

Lectura de un fragmento de “No se culpe a nadie”:

De un tirón se arranca la manga del pulóver o se mira la mano como si no fuese suya, **entonces** ahora que está fuera del pulóver se ve que es su mano de siempre y él la deja caer al extremo del brazo flojo o se le ocurre que lo mejor será meter el otro brazo **sobre** la otra manga a ver si así resulta más sencillo. Parecería que no lo es **además** apenas la lana del pulóver se ha pegado otra vez a la tela de la camisa, la falta de costumbre de empezar por la otra manga dificulta todavía más la operación, **o sin embargo** se ha puesto a silbar de nuevo **sin** distraerse siente que la mano avanza apenas y que sin alguna maniobra complementaria no conseguirá hacerla llegar nunca **en** la salida. Mejor todo

al mismo tiempo, agachar la cabeza **por** calzarla a la altura del cuello del pulóver a la vez que mete el brazo libre **para** la otra manga enderezándola y tirando simultáneamente con los dos brazos **o** el cuello.

Actividad:
Reemplazo y clasificación

Trabajamos individualmente con el fragmento de “No se culpe a nadie”.

- » ¿Podemos comprender el texto, así como lo leímos?
¿Por qué?
- » Reemplazar esas palabras por otras que permitan que el texto se comprenda.
- » Agrupar las palabras con lo que ya se sabe: algunas son preposiciones, otros conectores aditivos, adverbiales...

Puesta en común y sistematización

Sistematizamos el trabajo de los estudiantes. Ponemos en común sus respuestas y sus clasificaciones, para llegar a una clasificación que contemple las diferentes clases de palabras funcionales: preposiciones, artículos, conectores y subtipos de conectores.

Actividad 9

Conectores y marcadores discursivos equivalentes

Reescribir las oraciones que siguen cambiando algún conector o marcador discursivo, de modo que:

a) Signifique lo mismo

Los jugadores están dispuestos a jugar; por lo tanto, el partido no se suspende.

Los jugadores están dispuestos a jugar; entonces, el partido no se suspende.

Miró la misma película una y otra vez, así que se la sabe de memoria.

Las brujas trabajan con magia, pero no necesariamente siempre les salen las cosas bien.

Cuando sale con paraguas, al final no llueve. Así que hoy que llueve, seguro que se lo olvidó.

El secretario sabe muy bien que, aunque termine su trabajo, la jueza siempre le pide más cosas.

El despertador no sonó, entonces llegaron tarde a la escuela una vez más.

Aunque se puso las zapatillas, su mamá no lo dejó salir a jugar.

b) Signifique otra cosa (no necesariamente opuesta)

Compró las zapatillas de su prima.

Compró las zapatillas para su prima.

Trajo un camión con verduras y frutas.

Aunque era su mejor amiga, siempre le trajo muchos problemas.

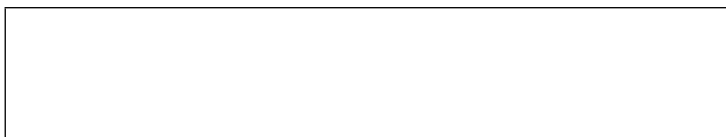
María, Juana y Carola compraron las entradas para la sobrina de Lucía.



Emprendieron un viaje sobre falsas expectativas.



Llenó el cajón de medias y juguetes.



Compraron en el supermercado la comida para una semana para toda la familia.



3. Los conectores y partículas conectivas

Recomendamos la lectura del artículo de Zunino (2016) “Efecto de la escolarización en la producción de relaciones causales y contracausales: evidencia psicolingüística para el ámbito educativo”. Gran parte de las líneas de investigación psicolingüística ha surgido de estudios más abarcativos y generales que intentan analizar los complejos procesos implicados en la comprensión de textos. Una de las líneas más desarrolladas en el estudio de la comprensión textual (Van Dijk y Kintsch, 1983 y Johnson-Laird, 1983) propone que, durante este proceso, el lector construye una representación mental del estado de cosas descrito, y existe una importante cantidad de evidencia acerca de que los lectores rutinariamente mantienen su atención sobre la información causal de un texto, durante el proceso de lectura/comprensión. Las relaciones causales funcionarían como la columna vertebral de los modelos mentales de situación, siendo primordiales para el establecimiento de coherencia, tanto a nivel local como global.¹ Frente a los conectores causales y consecutivos se encuentran aquellos que marcan justamente la suspensión de una relación causal esperada: los conectores adversativos y los concesivos.

Reflexionemos sobre nuestras prácticas

¿Qué relación concebimos entre conectores y comprensión de textos?

¿Incluimos en nuestras estrategias alfabetizadoras el uso correcto de las partículas conectivas? ¿Cómo y por qué?

¿Usamos los conectores para la enseñanza de la producción de textos? ¿Cómo?

1 Cfr. Haberlandt (1982), Loman y Mayer (1983), Trabasso, Secco y Van den Broek (1985), Caron, Micko y Thurning (1988), Millis y Just (1994), Deaton y Gernsbacher (1996), Murray (1997), Zwaan y Radvansky (1998), entre otros.

Las propuestas que siguen tienen por objetivo que los estudiantes puedan dar cuenta de la utilidad de los conectores para comprender un texto, esto es, que utilicen su valor como instrucciones de procesamiento para encontrar y establecer relaciones semánticas incluso desconociendo el tema de que se trate. Esto constituye un puntapié para poder comenzar a trabajar, posteriormente, en la escritura de textos y nuestras propias argumentaciones.

Más que en "lengua y literatura"

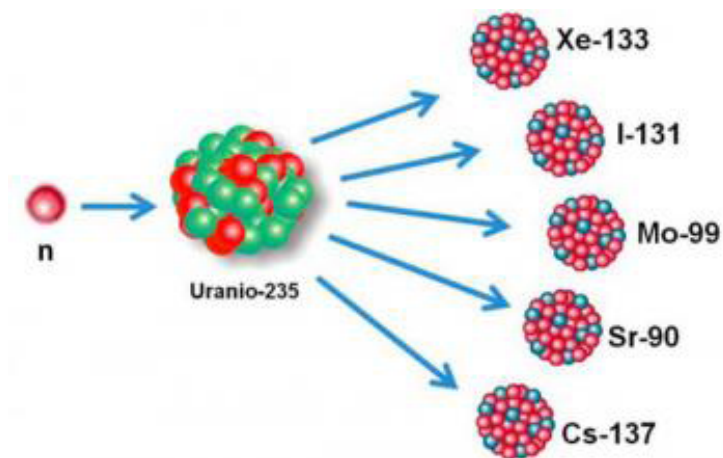
Como sabemos, el trabajo con textos atraviesa todas las áreas curriculares. Proponemos un espacio donde se trabaje con otras materias, como Biología o Física y Química. El estudio de las ciencias es oportuno para encontrar relaciones de tipo causal entre eventos. Ahora bien, el trabajo con textos informativos científicos (desde manuales escolares a resúmenes o textos de divulgación científica) son propicios para el trabajo en conjunto con las partículas conectivas, sus significados y su utilidad para luego escribir sus propios textos.

Otra posibilidad es el trabajo con los docentes de lenguas extranjeras. Una forma de enseñanza típica de una lengua extranjera es la identificación de los conectores para poder estructurar los textos, y luego pasar a traducir y comprender el contenido. Puede articularse alguna actividad con el área, de modo tal que los estudiantes puedan ver la importancia de este recurso también para estructurar el lenguaje y los textos en la nuestra y en otras lenguas.

Actividad 10

Lectura de un texto: identificar partículas conectivas y establecer relaciones

Los isótopos, ¿qué son?



Los isótopos son átomos cuyos núcleos atómicos tienen el mismo número de protones pero diferente número de neutrones. Algunos de los átomos de un mismo elemento son idénticos, **pero** otros no. **Entonces**, cada una de estas variedades corresponde a un isótopo diferente.

Cada isótopo de un mismo elemento tiene el mismo número atómico (Z) **pero** cada uno tiene un número másico diferente (A). El número atómico corresponde al número de protones en el núcleo atómico del átomo. El número másico corresponde a la suma de neutrones y protones del núcleo. **Por lo tanto**, los diferentes isótopos de un mismo átomo se diferencian entre ellos únicamente por el número de neutrones.

Los elementos que se pueden encontrar en la naturaleza pueden estar configurados en una gran variedad de isótopos distintos. La masa que aparece en la tabla periódica de los elementos es el promedio de todas las masas de todos los isótopos que se pueden encontrar de forma natural.

Tabla periódica de los elementos

Legend:

- gases nobles
- gases halógenos
- gases ácidos
- metales alcalinos
- metales alcalinotérreos
- metales de transición
- metales
- no metales
- metaloides
- y gases

Cada átomo puede tener una cualquier cantidad de neutrones. Las diferentes combinaciones de neutrones y protones implican diferencias en las fuerzas de cohesión de los núcleos de los isótopos. Por lo tanto, a pesar de que puedan tener cualquier cantidad de neutrones hay algunas combinaciones de protones y neutrones preferidas en los diferentes isótopos.

Los isótopos ligeros (con pocos protones y neutrones) tienden a igualar la cantidad de neutrones y protones. **Sin embargo**, los isótopos pesados suelen tener más neutrones que protones.

Integrar información

- » ¿Cuál es el tema de cada uno de los párrafos? ¿Qué marcas discursivas nos permiten darnos cuenta?
- » Los conectores son partículas que nos ayudan a comprender la progresión de la información, pero existen también, de modo más general, otras marcas de cohesión que conectan y relacionan la información de los párrafos. ¿Cuáles?

¿Armamos el esqueleto? Sistematizando juntos

Sobre la base de ese texto, borremos toda la información y marquemos los conectores y las partículas conectivas. A partir de allí, completamos qué información iría en cada parte. Esto sirve para darnos cuenta de que aislando los conectores, cuando éstos están presentes, nos permite saber qué tipo de información estará en cada una de las partes, en tanto estos conectores establecen relaciones entre las oraciones.

Alternativas

Una actividad alternativa puede ser solicitarles a los estudiantes que completen un texto con los conectores que faltan. Es importante tomar en cuenta el conocimiento sobre la temática que abordan, de modo tal que puedan establecer las relaciones semánticas necesarias aún sin la presencia del conector. Se puede comenzar con textos más sencillos (quizá narrativos) en donde las causas y consecuencias son deducibles a partir del contexto, y continuar luego con textos informativos sobre alguna temática que se aborde en otro espacio curricular.

Actividad 11

Causalidad y contracausalidad, con y sin conector

Leamos los siguientes textos y respondamos las preguntas:

A. Gabriel estaba trabajando con su computadora y, de repente, se le apagó la máquina. Fue a revisar los otros aparatos. Vio que todos se habían apagado. Confirmó que su computadora iba a seguir sin andar.

¿Hubo un corte de luz que hizo que la computadora de Gabriel se apagara?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

Gabriel estaba trabajando con su computadora y, de repente, se le apagó la máquina. Fue a revisar los otros aparatos. Vio que todos se habían apagado. _____ confirmó que su computadora iba a seguir sin andar.

B. Tenían mucho entusiasmo por el final del campeonato. El partido estaba organizado para las nueve de la mañana. Los chicos se olvidaron de poner el despertador. Se levantaron a las ocho en punto y llegaron al partido.

¿El despertador sirvió para que se despertaran a esa hora?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

Tenían mucho entusiasmo por el final del campeonato. El partido estaba organizado para las nueve de la mañana. Los chicos se olvidaron de poner el despertador. _____ se levantaron a las ocho en punto y llegaron al partido.

C. Estudiaron juntos todo el fin de semana. El lunes tenían prueba de Biología. La profe les había dicho que no se olvidaran de estudiar sobre la célula. Ni Juan ni Mariela tenían ese texto.

¿Aprobaron el examen de Biología?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

Estudiaron juntos todo el fin de semana. El lunes tenían prueba de Biología. La profe les había dicho que no se olvidaran de estudiar sobre la célula. _____ ni Juan ni Mariela tenían ese texto.

D. El servicio meteorológico del noticiero que siempre veía había dicho que no iba a llover por la tarde. Silvana vio que todos sus vecinos habían salido igual con el paraguas. Decidió salir con paraguas. Esa noche estaba estornudando sin parar.

¿Llovió por la tarde?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

El servicio meteorológico del noticiero que siempre veía había dicho que no iba a llover por la tarde. Silvana vio que todos sus vecinos habían salido igual con el paraguas. _____ decidió salir sin paraguas. Esa noche estaba estornudando sin parar.

Bibliografía general

Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.

Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, vol. 1. Barcelona, Paidós.

Raiter, A. (2010). "Apuntes de psicolingüística". *La formación docente en alfabetización inicial*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Raiter, A. y Zullo, J. (2009). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Buenos Aires, Gedisa.

Zunino, G. M. (2016). Efecto de la escolarización en la producción de relaciones causales y contracausales: evidencia psicolingüística para el ámbito educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, núm. 6(3), pp. 258-291.

Módulo 2

Modalizadores y subjetivemas

Corpus de textos

Trabajaremos, fundamentalmente, en *texto periodístico*, contemplado en el diseño curricular. Se incluyen *crónicas* y *editoriales*. Ambas opciones permiten trabajar los modalizadores y subjetivemas de modo más adecuado.

En algunos casos, se incluirán textos con visiones o puntos de vista diferentes sobre un mismo tema. Esta estrategia permitirá observar diferencias en los usos de modalizadores y subjetivemas que permitan la reflexión sobre los modos de transmitir la información.

Para la práctica sistemática, también utilizaremos oraciones, con el objeto de demostrar las diferencias entre los enunciados con diferentes procesos gramaticales de transformación (pasivización, nominalización, modalización, etcétera).

1. Signo lingüístico, ideología. El discurso como práctica social

En primer lugar, nos interesa recuperar la noción de *signo ideológico* propuesta por Voloshinov (1976 [1926]). Este autor se aleja del estructuralismo imperante en su época y propone que el lenguaje debe ser estudiado en su *contexto social de uso* en interacciones concretas entre participantes reales, situados en circunstancias históricas determinadas. Así, cuando pone el foco en la interacción lingüística para comenzar los estudios del lenguaje, no se refiere simplemente a la relación hablante/oyente sino a una compleja red de relaciones sociales, con roles predeterminados y con una ideología dominante (Raiter, 2014).

En este sentido, para Voloshinov el valor de un *signo lingüístico* no se determina internamente en el sistema, a través de sus relaciones con otros signos (de alguna manera, la “gramática”), sino que se precisa en los enunciados concretos producidos por los hablantes en una sociedad determinada.

De esta manera, lejos de ser abstracciones arbitrarias, los signos, como elementos concretos y materiales, son creados en relación con “necesidades” sociales, o ideológicas, es decir, necesidades propias de personas insertas en una formación económico-social determinada. Los signos tienen un referente exterior al lenguaje y, al mismo tiempo, reenvían a —o refractan— una realidad que está más allá del referente. Se caracteriza, entonces, a los signos como ideológicos, en tanto todo producto ideológico posee una significación, es decir, representa algo que se encuentra fuera de él.

El signo, entonces, está siempre vinculado con la historia, los contextos pragmáticos y vitales, las circunstancias que lo rodean, desde las más inmediatas hasta las históricas y amplias. Lo que condiciona al signo son las relaciones de producción, la formación política social, las posiciones de

clase, y también las formas de interacción discursiva disponibles en una sociedad. Pero esto no es lineal ni mecánico, sino que se da a través de la “acentuación ideológica”: el vínculo entre signo e interacción social se da a partir del contenido del signo y el acento valorativo que lo acompaña. Este “acento” es social —aunque lo produzca una voz individual—, se imprime desde el exterior en el signo. No es inmanente; es, en rigor, una entonación ideológica vinculada a la visión de mundo (en tanto axiología) de alguna clase social. Así, la ideología se asume como “punto de vista”, como “orientación social”, como “acentuación” propia de una clase. ¿Qué relación tiene, entonces, todo esto con el lenguaje en uso? Habíamos dicho que el significado de las palabras, esto es, los signos lingüísticos, no se determina en el sistema (la gramática) sino que se construye en un discurso en particular. Y como la palabra en sí misma no tiene “un sentido” sino que va cambiando según los contextos, estos no tienen entre sí relaciones armónicas sino de conflicto.

Por lo tanto, los distintos acentos ideológicos de las diferentes posiciones sociales de una misma comunidad lingüística se inscriben en los signos, y pugnan por obtener reconocimiento. Así, aunque la lengua sea una, el signo —en el contexto de la heteroglosa, de las distintas clases sociales— es sede de confrontaciones. Esta es la principal capacidad del signo ideológico, y en particular de la palabra. Lo que refracta en él son los intereses sociales de orientación más diversa, dentro de un mismo colectivo semiótico, esto es, la lucha de clases.

Estos “asuntos sociales” pueden ser leídos en los mismos términos que los definió Voloshinov: los enunciados serán siempre ideológicos, y cargarán con las valoraciones que en un momento dado se haga de estos objetos. Habrá valoraciones, axiologías, axiomáticas en pugna, y las reglas (tácitas) de una hegemonía (de época) favorecerán a estos

conjuntos de enunciados con posiciones de aceptabilidad o repudio, de verosimilitud o ridiculez, de dominancia o exclusión, de encanto o inaudibilidad; en rigor: de dominancia posible entre los discursos divididos.

Este es el eje que articulará las propuestas incluidas en este módulo.

Cuando pensamos en cómo trabajar las *herramientas de la lengua* de modo tal que permitan una reflexión sobre los usos en diferentes prácticas sociales, estamos hablando, entonces, del estudio de la lengua y sus signos lingüísticos *en uso*. Y los signos lingüísticos en uso están “cargados de *conflicto*” que los estudiantes deben poder reconocer.

Benveniste (1997 [1966]) define *enunciación* como el conjunto de condiciones de producción del lenguaje. Y con esto refiere a quién lo emite, para quién, cuándo, dónde... Son estos elementos los que nos permiten asignar sentido a los enunciados. De acuerdo con este autor, “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque el solo lenguaje funda la realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de ‘ego’” (1997: 180). Esto significa que la *subjetividad* es la capacidad del locutor de plantearse como “sujeto”. El locutor, entonces, hace uso de determinadas formas de la lengua para imprimir en su enunciado *marcas de subjetividad*. Son, entonces, las marcas lingüísticas que nos permiten estudiar o analizar la huella que la voz enunciativa (el locutor) deja en su discurso. En este sentido y para comenzar, se propone un trabajo con estas *marcas de la subjetividad* en los discursos que circulan, y que sean accesibles para los estudiantes.

Una clara posibilidad que permite esta incorporación es la identificación de *modalizadores discursivos y subjetivemas* en diferentes tipos textuales.

Es importante que este tipo de actividades se encuentre presente a lo largo de todos los estudios secundarios de

modo tal que los estudiantes puedan comprender textos en tanto signos lingüísticos atravesados por una ideología determinada, así como para luego poder enriquecer sus textos y producirlos acorde a la finalidad que cada uno se propone.

Actividad 1

Analizando diferencias

La propuesta consiste en la lectura de dos tipos de texto diferentes para poder analizar las diferencias entre los recursos utilizados por los autores.

Disparador

Leamos los siguientes textos:

El otro gol a los ingleses: se cumplen 30 años desde que un científico argentino gambeteó británicos para descubrir el primer dinosaurio en la Antártida²

A 30 años del descubrimiento del primer dinosaurio en el continente blanco.

No habrá gambeteado ingleses en el estadio Azteca, pero hace 30 años Eduardo Olivero eludió una expedición británica para anticipárseles en un hallazgo de relevancia mundial.

2 *Télam*, 11-06-2016. En línea: <<http://www.telam.com.ar/notas/201606/150854-el-otro-gol-a-los-ingleses-se-cumplen-30-anos-desde-que-un-cientifico-argentino-gambeteo-britanicos-para-descubrir-el-primer-dinosaurio-en-la-antartida.html>>.



Eduardo Olivero, el geólogo argentino que descubrió el primer dinosaurio en la Antártida. (UNTDF)

Así como Diego convirtió el mejor gol de la historia de los mundiales, Olivero ayudó a demostrar que alguna vez la Antártida estuvo unida al resto de las masas continentales, porque esa es la única manera de que un Anquilosaurio —un dinosaurio herbívoro de 11 metros de largo por 2,5 metros de alto y 4 toneladas de peso—, terminara incrustado entre las rocas de la isla James Ross, en el noreste de la actual península antártica.

El geólogo —que no nació en Fiorito pero sí en un humilde pueblo de la provincia de Santa Fe—, caminaba unos 20 kilómetros diarios junto a su equipo de ocho colegas argentinos para llegar al punto de interés de sus investigaciones, en la isla Ross, mientras una expedición compuesta por científicos británicos, que compartía la misma zona, utilizaba un moderno cuatriciclo que hacía todos los días el mismo camino y dejaba una huella impregnada en la nieve.

Olivero reconoce que aunque el campo de juego era la ciencia, resultaba imposible sustraerse del clima de post guerra con Gran Bretaña, y admite que todavía hoy los grupos científicos de diferentes nacionalidades compiten por ser los primeros en obtener las respuestas ocultas del continente blanco.

La búsqueda del dinosaurio era considerada por entonces la última “copa del mundo” de los hallazgos paleontológicos.

“Fui convocado por el Instituto Antártico Argentino y por la Dirección Nacional del Antártico, para generar un programa de investigación sobre geología y paleontología de ese grupo de islas, considerado uno de los lugares más importantes para reconstruir la historia oceanográfica, climática y de recursos naturales del continente a lo largo de 70 u 80 millones de años”, recordó el científico en diálogo con Télam.

La búsqueda del dinosaurio era considerada por entonces la última “copa del mundo” de los hallazgos paleontológicos, ya que si bien dos años antes, en 1984, una expedición estadounidense había encontrado los primeros restos de mamíferos, el tamaño de estos ejemplares admitía la posibilidad de que hubieran llegado a la Antártida sobre troncos a la deriva.

“Yo no soy paleontólogo de vertebrados. Teníamos otros objetivos, pero éramos plenamente conscientes de que un dinosaurio era algo que debía ser encontrado”, indicó Olivero.

Cuando el seleccionado de científicos finalmente arribó a la isla Ross, se encontró con un campamento británico ya armado en la zona, e inclusive tuvieron que trasladarse otros 15 kilómetros porque habían acampado en el sitio exacto donde tenía previsto instalarse la delegación argentina.

Entre los grupos había diferencias logísticas, como por ejemplo el cuatriciclo que los ingleses utilizaban para trasladarse, mientras que los argentinos caminaban.

“Lo curioso es que el lugar exacto donde encontramos los restos del dinosaurio estaba a unos 20 metros de la huella por donde ellos circulaban con el vehículo para ir y venir. Es decir que pasaban todos los días pero nunca los vieron”, rememoró Olivero. El momento culmine del descubrimiento también tiene puntos en común con el gol de Maradona, no solo porque ambos se produjeron debajo de un sol radiante, uno en el caluroso estadio Azteca y otro en el desierto helado de la Antártida, sino porque Olivero define la circunstancia previa como “un momento de inspiración”.

“Es difícil que un científico lo diga, pero fue una de esas inspiraciones que uno no entiende muy bien. Era un día fantástico, con sol muy bajo, y por algún motivo se producían unos reflejos dorados que me hicieron recordar el paisaje del parque de Ischigualasto o Valle de la Luna, donde yo había estado hacía poco y que es un lugar clásico de dinosaurios en la Argentina. Por eso hice la conexión y pensé: acá puede haber algo. Les dije a mis compañeros que siguieran y me quedó solo”, relató sobre aquel momento.

“Debo haber caminado 500 metros, y al lado de la huella del cuatriciclo de los británicos, encontré parte de la mandíbula y un diente del dinosaurio. Estaba incrustado en una roca pero era visible en la superficie. No había GPS así que tuve que hacer un pequeño monolito con piedras, y traté de volver lo más rápido que pude con el resto del grupo para recuperar la mayor cantidad de la material posible”, completó el científico.

Aunque las tapas de todos los diarios del mundo incluyeron la noticia del gol de Diego, el hallazgo del Anquilosaurio que ayudó a demostrar la teoría de la deriva continental pasó casi desapercibida en Argentina.

Recién varios meses después, el hecho tomó trascendencia mundial cuando se publicó en el suplemento científico de The New York Times.

El esqueleto fue reconstruido y se exhibe todavía en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, donde además, dos especialistas lo bautizaron con el nombre de "Antarctopelta Oliveroi", en alusión final al apellido de su descubridor.

"Los británicos han tenido una historia de investigación muy importante, en especial en ese lugar de la Antártida. Es evidente que ellos también buscaban este premio, que era el último y más importante de la especialidad. Por eso es un motivo de orgullo, no tanto personal, sino por lo que implica para la ciencia argentina", evaluó Olivero, mientras mira una foto donde se lo ve agachado con su trofeo en la mano, al que solo faltaría estamparle el número diez en la espalda.

Importancia geológica y paleontológica de la cuenca

James Ross, Antártida³

El 98% de la superficie del continente antártico está cubierta por hielo. Sin embargo, en el norte de la península Antártica se registra una amplia región cuya superficie se encuentra libre de hielo y es donde se localiza la cuenca James Ross. Esta cuenca se extiende desde el margen oriental de la península hasta el borde de la plataforma continental e incluye la mayor parte de las rocas expuestas al NE de la península Antártica. La cuenca James Ross fue propuesta por del Valle *et al.* (1992) como la subcuenca norte de la cuenca Larsen. El límite entre ambas subcuencas se sitúa en la península Jason, que es un alto estructural compuesto por rocas volcánicas mesozoicas pertenecientes al Grupo Volcánico Antarctic Peninsula. Dicho carácter de alto estructural fue luego confirmado por el hallazgo de troncos fósiles (del Valle *et al.* 1997). En particular, la cuenca James Ross es una cuenca sedimentaria de retroarco situada a una alta latitud austral. Posee una sedimentación que excede los 6.000 m de espesor e incluye sedimentitas marinas jurásicas a paleógenas (145 a 30 millones de años, respectivamente) y rocas volcánicas cenozoicas de hasta unos 10 millones de años pertenecientes al Grupo Volcánico Isla James Ross (Nelson 1966). El estudio geológico y paleontológico de esta cuenca comenzó a principios del siglo XX. La importancia de este estudio radica en la gran variedad de rocas sedimentarias y volcánicas reconocidas en la zona, que representan variados ambientes deposicionales (principalmente marinos) y geotectónicos (Rinaldi *et al.* 1978; Elliot 1988; Marensi *et al.* 1998; Olivero 2012). El patrimonio paleontológico de la cuenca James Ross es

3 Lirio, J. M., Concheyro, A. y Amenábar, C. R. (2014). XIX Congreso Geológico Argentino. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba - CONICET. En línea: <http://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=23989&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=2078494>.

muy vasto. El primer registro paleontológico del continente Antártico corresponde al capitán Carl A. Larsen (1892-1893) quien halló madera petrificada en la isla Marambio (Stilwell y Long 2011). Durante la larga estadía de la expedición sueca en la Antártida (1901-1903), comandada por el Dr. Otto Nordenskjöld y con la participación del Alférez Sobral, se obtuvieron importantes datos geológicos, geofísicos y paleontológicos; estos últimos incluyeron el hallazgo de gran cantidad de flora y fauna fósil. Esta información permitió determinar los grandes cambios climáticos y ambientales que sufrió el continente antártico. Entre los más relevantes hallazgos se reconocieron pingüinos cenozoicos de 2 m de altura, fragmentos de ballenas, bivalvos pectínicos de edad pliocena (3,65-2,8 millones de años) alojados en el "Conglomerado con Pecten" y estos últimos sugerirían la existencia de aguas relativamente cálidas en Antártida hasta el Plioceno (Gazdzicki y Webb 1996). El primer hallazgo de dinosaurios en Antártida se situó en la isla James Ross y correspondió a un anquilosaurio (Olivero *et al.* 1991) y posteriormente se encontraron restos de un hipsilofodonte y un hadrosaurio en la isla Vega (Case *et al.* 2000). En estas islas también se hallaron numerosos reptiles marinos, como los plesiosaurios, mosasaurios y tortugas (De La Fuente *et al.* 2010) y restos de aves, como así también numerosos grupos de invertebrados y flora fósil de edades cretácicas (70-65 millones de años). La isla Marambio ha sido considerada como la "piedra de roseta" de la paleontología antártica o como un santuario paleontológico. Allí afloran sedimentitas cretácicas y cenozoicas portadoras de abundante flora y fauna fósil, entre los que se pueden mencionar: hojas de Nothofagus, flores de angiospermas, amonites, bivalvos, gastrópodos, equinodermos, decápodos, braquiópodos, tiburones, peces teleósteos, tortugas, plesiosaurios, aves (incluidos los más antiguos pingüinos gigantes), mamíferos marinos (incluida la ballena más antigua), marsupiales primitivos, foraminíferos, palinomorfos y nanofósiles calcáreos (Reguero *et al.* 2002; Concheyro *et al.* 1991). En esta isla se ha localizado, mediante la distribución stratigráfica de megafaunas, microfaunas y microfioras, la existencia del límite Cretácico-Paleógeno, el que es confirmado a través de la fuerte extinción observada en la fauna de amonites y asociaciones de foraminíferos planctónicos y nanofósiles calcáreos (Huber 1988). La cuenca James Ross fue afectada por intenso vulcanismo durante los últimos 10 millones de años provocando la intercalación de numerosos depósitos glacialmarinos fosilíferos entre las rocas volcánicas. Dichos depósitos se sitúan principalmente en las islas James Ross, Marambio y Cockburn, los que contienen valiosa información sobre la evolución de las calotas de hielo antártico entre el Mioceno y el Pleistoceno (Hambrey *et al.* 2008; Caramés y Concheyro 2013). En la isla James Ross y en los núnataks Foca existen diques basálticos con xenolitos de olivino que brindan valiosa información del manto infrayacente a la cuenca. La presencia de numerosos cuerpos de agua en el grupo insular James

Ross, ha permitido la obtención de testigos sedimentarios lacustres, que junto a los afloramientos sedimentarios glaci-marinos elevados son valiosos archivos sedimentarios para estudiar los cambios ambientales ocurridos durante el Pleistoceno tardío Holoceno. Adicionalmente, los testigos de hielo obtenidos en el Domo Haddington, situado en la isla James Ross, han proporcionado un valioso archivo paleoclimático de las mismas edades, en una región del planeta donde han sucedido los mayores incrementos de temperatura durante los últimos 50 años.

Actividades

Se propone la siguiente guía de preguntas sobre los textos, para resolver en pequeños grupos:

- » ¿Qué tipo de texto es el primero?
- » ¿En qué tipo de texto podríamos incluir el segundo?
- » ¿Cuál/es es/son el/los tema/s principal/es de ambos textos?
- » ¿Qué similitudes y diferencias encontramos en torno al tratamiento del tema principal?
- » ¿Podemos señalar diferencias en la adjetivación de uno u otro texto? ¿Cuáles?
- » ¿Qué otras partículas o palabras diferencian el tratamiento de los temas en ambos textos?
- » ¿Podemos extraer la opinión del autor en ambos tipos textuales? ¿Por qué? ¿Cómo?
- » ¿En qué medida nos damos cuenta de la posición del autor a través de las palabras que utiliza?

*Puesta en común. Sistematización.
Introducción a los modalizadores y subjetivemas.*

Se comparten las respuestas a las preguntas que realizaron. El docente deberá guiar a la clase hacia una introducción de

la noción de *subjektivemas* y de *modalizadores discursivos*. Notar particularmente los usos adjetivales y adverbiales para comenzar, sin necesidad de trabajarlos de manera exhaustiva.

[!] Recordamos

Subjektivemas. Sustantivos, adjetivos o verbos que manifiestan determinada valoración del hablante; emite juicios positivos o negativos acerca de algo o alguien. Por ejemplo:

- Es un **idiota**.
- Son unos **corruptos**.
- En aquel entonces existía una **tiranía**.
- Son **racistas** e **inescrupulosos**.
- Es un país **muy democrático**.
- Estos comentarios realmente **apestan**.
- Los **malvientes** le robaron a una señora mayor.

Modalizadores. Expresiones verbales o no verbales que indican la visión del emisor respecto del contenido del enunciado. El enunciador imprime su marca en el enunciado, explícita o implícitamente, y de alguna manera se posiciona respecto de él. Por ejemplo:

- **Probablemente** la situación del país mejore.
- **Es necesario** que la situación del país mejore.
- **Por desgracia** la situación del país no mejorará.
- **Seguramente** la situación del país mejorará.

Actividad 2

Un mismo problema, en contextos diferentes...
y opiniones diferentes

Disparador

Leemos las siguientes notas del mismo diario, prestando especial atención a los adjetivos y adverbios:

Pasiones argentinas

La decencia de los que buscan entre la basura⁴

Hernán Firpo



Hurgando en la basura. Imágenes que se repiten en la Ciudad. Pobreza, marginalidad y dignidad.

Esta es una ciudad increíble. Cuando uno está casi totalmente familiarizado con la miseria como parte del paisaje, alguien emerge de uno esos de esos contenedores gris topó que encontramos aquí y allá. Con el payaso de IT, Stephen King sólo se animó a la escena de la alcantarilla, pero he aquí, a plena luz del día, al abominable hombre de la mugre.

Lo ves, te mira y una clase de vergüenza ajena que no recordás haber vivido nunca antes, hace que desvíes la mirada en dirección a la pantalla salvadora del celular. El abominable hombre de la mugre sale del tacho con una pirueta. Es ágil y no tiene ni 20 años. Te lo querés imaginar de hombre araña en el Trencito de la Alegría o, por qué no, descolgándose de algún departamento en Barrio Norte.

Después pensás que alguien que literalmente sale de entre la basura, debe ser una de las personas más decentes del mundo. Claro: si no tenés la desgracia de haber caído tan pero tan bajo, honestos deberíamos ser todos. ¿Pero qué hacemos si una persona viene de la mierda? Apretamos los labios, lamentamos la situación y seguimos de largo. Tardamos en comprender que quizá hayamos estado delante de una de esas honestidades conmovedoras.

Después pensás en el típico limpiavidrios del semáforo. No es casual. Mientras el cuidauchos es extorsivo, apunta al lóbulo frontal y juega con tu miedo, el limpiavidrios hace equilibrio en el filo de la navaja, ofreciendo un servicio a cambio de monedas.

Nada, te acordás de los limpiavidrios porque esta situación de calle —mil veces demonizada— también debería convertirlos en gente automáticamente decente.

4 En línea: <https://www.clarin.com/opinion/decencia-buscan-basura_0_LOIG4y8tD.html>.

El régimen de Nicolás Maduro

Comer de la basura, el drama del hambre en Venezuela⁵

Con una inflación de 1660% y la escasez de 68% de los productos básicos, la gente más pobre sale a la cacería de camiones recolectores y las sobras de restaurantes.



Un grupo de personas hurga la basura en busca de comida en las calles de Caracas.
/AFP

El camión de la basura frena y Rebeca corre hacia el contenedor para buscar en las bolsas. Es su **carrera diaria contra el hambre**, que tiene a muchos venezolanos **viendo de sobras**.

Antes de que los desechos sean triturados, revisa veloz y **encuentra un poco de pasta**. Rebeca León tiene 18 años, está terminando secundaria y vive en el barrio popular de Petare, en una casa que pese a su miseria cuenta con servicios básicos.

Un hijo de dos años **desnutrido**, una madre discapacitada y la vida con nada la lanzaron hace seis meses a las calles de sectores acomodados para **buscar comida en la basura**. "Mi mamá no lo quería aceptar, pero qué más se hace con lo mal que está el país. Se iba a morir de hambre, se le veían los huesos. Mi hijo se me estaba desnutriendo", cuenta a la AFP.

Su rutina es agobiante. Estudia en las tardes y del colegio sale a cazar camiones recolectores y a **escarbar desperdicios en restaurantes**, de donde saca restos de pollo, pan, pescado o queso.

Duerme en la calle y vuelve a casa en la mañana para limpiar lo que recogió, descansar y echar a andar de nuevo el engranaje.

Esta joven morena de ojos vivaces dejó la vergüenza a un lado para sobrevivir a una angustiada crisis donde **escasean 68% de los productos básicos** y la inflación crece incontrolable (según el FMI llegará a **1.660%** en 2017).

5 En línea: <https://www.clarin.com/mundo/comer-basura-drama-hambre-venezuela_0_rJvn411il.html>.

"Lloraba porque me sentía humillada. Ya no le paro (no me preocupa), porque si no trabajas o buscas algo en la basura, **no comes**", dijo mientras aguardaba un camión que nunca llegó.



Un hombre junto a una niña busca comida en la basura en Caracas.
/ AFP

Con ella, unas 70 personas —incluidos varios niños— esperan los camiones recolectores y **se reparten el control de la basura de restaurantes**.

Rebeca registra las sobras de una marisquería de Altamira. Cerca de allí, en un local de comidas rápidas, **un hombre fue apuñalado** hace poco en una pelea por una bolsa, cuenta un empleado.

En ese lugar José Godoy, albañil desempleado de 53 años, **lame ansioso un plato desechable**. Lo acompañan dos hijas de **seis y nueve años** que beben jugo sacado de un bote. Están anémicas. Una vez al día comen yuca o plátano.

"Me daba pena, pero una noche nos acostamos sin comer. No se lo deseo a nadie. Los niños lloraban: 'tengo hambre'. Vendí las herramientas, todo, y por último salí a la calle. **Miles vivimos de la basura**", relata José, quien dice estar cansado de hacer en vano colas para comprar productos subvencionados.

Unos 9,6 millones de venezolanos —casi **un tercio de la población**— ingieren dos o menos comidas diarias, y la pobreza por ingresos aumentó casi nueve puntos entre 2015 y 2016, a **81,8% de los hogares**, según la Encuesta sobre Condiciones de Vida. Un 51,51% están en pobreza extrema.

Al 93,3% de las familias no les alcanza para comprar alimentos, mientras siete de cada diez personas perdió en promedio 8,7 kilos de peso en el último año, detalla el estudio de un grupo de universidades.

"Yo era gordo, ahora mire: flaquito. A ella tuve que sacarla del colegio porque no podía darle comida para que llevara", dice Godoy señalando a una de las hijas, quien tímida dice que hace mucho no come carne.



Una nena busca algo que comer entre la basura en Caracas. / AFP

La nutricionista Maritza Landaeta, coautora de la investigación, sostiene que 10% de las personas en pobreza extrema (unos 1,5 millones) comen de lo que les regalan familiares, o de la basura y sobras de restaurantes, **exponiéndose a enfermedades**.



Posta repetida: indigentes buscan comida para sobrevivir en Caracas.
/ AFP

Pero el presidente Nicolás Maduro asegura que en 2016 la pobreza en el país con las mayores reservas petroleras del mundo **bajó** de 19,7% a 18,3%, y la miseria de 4,9% a 4,4%, pese al desplome del crudo, prácticamente único ingreso en una economía dependiente de las importaciones.

El gobierno socialista, que atribuye la escasez a una **"guerra económica"**, reivindica que Naciones Unidas reconoció en 2015 sus esfuerzos contra el hambre.

Además, que su programa de venta de productos subsidiados en zonas populares —creado hace un año—, beneficiará a seis millones de hogares en 2017.

Sin embargo, esas bolsas de alimentos solo han llegado dos veces a la vivienda de Rebeca, donde una nevera dañada sirve de alacena para **proteger la comida de los ratones**. Con el semblante roto por el trasnocho, el hambre y la desazón por no haber hallado nada, vuelve a su barrio —el más peligroso de Caracas—, desde donde debe caminar una hora hasta el liceo por calles empinadas. Allí, cuenta, algunos compañeros “se desmayan de hambre”.

“No quiero quedarme así”, dice con el uniforme escolar que está ansiosa por dejar para estudiar turismo. Por ahora se alista para otra jornada de esta lucha que no vislumbra su fin.

Fuente: AFP

Trabajo en equipos

Reflexionamos todos juntos, antes de trabajar en pequeños grupos:

- » ¿Cuál es el tema principal de cada noticia? ¿Es el mismo?
- » Sabemos que el tema principal no es el mismo, bien. Pero ¿qué tienen de “parecido”?
- » ¿Cómo presenta uno y otro autor el tema de “comer de la basura”?
- » ¿Cómo te das cuenta de una postura y de otra?

Ahora sí, trabajamos en pequeños grupos:

- » Señalar, en uno y otro texto, las palabras (adjetivos, verbos, adverbios y sustantivos) que permiten ver la diferente postura de cada uno de los autores.

Sistematización. Puesta en común

Ponemos en común las respuestas. Notamos y clasificamos la clase de palabra utilizada y separamos en columnas cuáles apoyan una idea y cuál la otra.

2. Modalizadores

Actividad 3

Cambiando juicios sobre mis enunciados

Reconocer modalizadores

En la lista de oraciones que sigue, reconocer cuáles son las palabras que modalizan el enunciado:

- » Es indudable que, si bien empató, la Selección Argentina merecía ganarle a Islandia.
- » Está claro que tenemos que ir mañana al cine.
- » Parece que va a llover.
- » Mañana iremos al viejo cine de mi barrio.
- » Sería penoso que lloviera mañana.
- » Ciertamente, el verano pasó desapercibido.
- » Sabemos que tristemente las personas no dejarán de cometer delitos.
- » Es cierto que los argentinos somos los mejores del mundo.

¿Se podría decir algo, aunque no exactamente igual, muy parecido con otras palabras? La propuesta es que se cambien los enunciados para modalizar la opinión de manera diferente (no necesariamente lo opuesto).

Es indudable que, si bien empató, la Selección Argentina merecía ganarle a Islandia.	Aunque empató, la impecable Selección Argentina merecía ganarle a Islandia. o Podríamos pensar que, si bien empató, la Selección Argentina merecía ganarle a Islandia.
--	--

Está claro que tenemos que ir mañana al cine.	
Parece que va a llover.	
Mañana iremos al viejo cine de mi barrio.	
Sería penoso que lloviera mañana.	
Ciertamente, el verano pasó desapercibido.	
Sabemos que tristemente las personas no dejarán de cometer delitos.	

Es cierto que los argentinos somos los mejores del mundo.	
---	--

Puesta en común

Ponemos en común las distintas opciones. Intentamos mostrar las diferencias que cada uno quiso remarcar con el modalizador que utilizó.

Actividad 4

¿Qué dirías si estuvieras...?

Disparador

Estás en la cancha de River. Está jugando contra San Lorenzo. Van 3 a 3. River mete un gol en el minuto 86. Un chico del grupo que está al lado tuyo dice, resignado:

Lamentablemente, estos siempre se salen con la suya.

¿De qué cuadro podría ser el chico? ¿Cómo te diste cuenta?

¿Te animás?

Proponemos a los estudiantes que piensen distintos contextos de producción y qué modalizadores se utilizarían en esa situación, cambiando la intención y la posición del enunciador en ese contexto.

Actividad 5

Reconocer diferencias entre enunciados

Disparador

En los siguientes grupos de oraciones, marcar los modalizadores.

- » Probablemente la situación del país mejore.
- » Es necesario que la situación del país mejore.
- » Por desgracia la situación del país no mejorará.
- » Seguramente la situación del país mejorará.
- » Sorpresivamente, el presidente dirigió un discurso conmovedor a la nación.
- » Una vez más, el presidente dirigió un discurso conmovedor a la nación.
- » Lamentablemente, el presidente dirigió un discurso conmovedor a la nación.
- » Es necesario que el presidente dirija un discurso conmovedor a la nación.
- » Sinceramente, sería una buena idea salir de vacaciones.
- » Es cierto que sería una buena idea salir de vacaciones
- » No es posible que sea una buena idea salir de vacaciones.
- » Seguramente sea una buena idea salir de vacaciones.

Trabajo en grupos

En pequeños grupos, pedimos a los estudiantes que parafraseen cada una de las oraciones de los tres grupos de oraciones para dar cuenta de las diferencias en la interpretación que esos modalizadores aportan.

3. Subjetivemas

Actividad 6

Encontrar subjetivemas

Reconocer subjetivemas

En la lista de oraciones que sigue, reconocer cuáles son los subjetivemas:

- » Los políticos de siempre “prometieron” que el próximo año se tomarán medidas para combatir la corrupción.
- » El cine fue inaugurado ayer con éxito innegable: sala llena.
- » Cuando ella cantaba todos quedaban admirados.
- » Preguntó, con insistencia, cuándo llegaría el paquete que solicitó hace dos meses atrás.
- » Sabía que, si no le pagaba antes de la fecha asignada, perdería mucho más que dinero.
- » Yo he devorado todos los libros de ese autor.
- » Josefina ama profundamente a su padre, lo sé por cómo lo mira, sus ojos le brillan hermosamente, y su cara se torna tersa y suave.
- » No se llegará a nada si seguimos así, es necesario que hagamos algo, realizar cambios reales, buenos, en las estructuras sociales.
- » Temo que si no lo hacemos, vendrá el desastroso debacle.
- » El hispanoparlante es un ciudadano modelo, sumamente amable, respeta las normas, es estudioso y tiene una marcada tendencia por el aprendizaje de su lengua materna.
- » Todos los que amamos nuestras raíces lingüísticas, tenemos por destino la excelencia.

Cambiando sentidos, opiniones y sentimientos...

La propuesta es que los estudiantes cambien los enunciados, reemplazando los subjetivemas que encontramos.

El cine fue inaugurado ayer con éxito innegable: sala llena.	
Cuando ella cantaba todos quedaban admirados.	Cuando ella cantaba todos quedaban aturridos.
Preguntó, con insistencia, cuándo llegaría el paquete que solicitó hace dos meses atrás.	
Sabía que, si no le pagaba antes de la fecha asignada, perdería mucho más que dinero.	
Yo he devorado todos los libros de ese autor.	Yo he odiado todos los libros de ese autor.
Josefina ama profundamente a su padre, lo sé por cómo lo mira, sus ojos le brillan hermosamente, y su cara se torna tersa y suave.	
No se llegará a nada si seguimos así, es necesario que hagamos algo, realizar cambios reales, buenos, en las estructuras sociales.	

Temo que si no lo hacemos, vendrá el desastroso debacle.	
El hispanoparlante es un ciudadano modelo, sumamente amable, respeta las normas, es estudioso y tiene una marcada tendencia por el aprendizaje de su lengua materna.	
Todos los que amamos nuestras raíces lingüísticas, tenemos por destino la excelencia.	

Puesta en común

Ponemos en común las distintas opciones. Intentamos mostrar las diferencias que cada uno quiso remarcar con el cambio de algún subjetivema.

Actividad 7

El poder de los subjetivemas

Disparador

Leemos el siguiente editorial, prestando atención y tratando de analizar la posición del autor:

El oficio de dar pena en el subte⁶

Hernán Firpo

Hay un tipo en el subte al que habría que hacerle un contrato de algo. De actor de comedia italiana, de víctima, de cretino exigente. Algo. Entra al vagón con la voz quebrada por un llanto que no se distingue si es inicio o final y arranca su cadena del desánimo: un golpe bajo tras otro. Nombra un hospital. Dice el número de cama. Explica los alcances de una enfermedad de película icónica onda Love Story o La fuerza del cariño.

Además tiene una tonadita del Interior. Habla como Leuco padre, y a Leuco padre lo escucha un porteño y le da las llaves de su casa. Lo cierto es que el quía, lejos de recibir una ayuda, percibe ingresos. Si desconfiar es confiar en que pueden engañarte, no llama la atención que lo sigan de un vagón a otro y lo graben con el celu para comprobar que la rutina apenas varía en dolor sin tregua, estado de shock y voz temblorosa. El grupo de escépticos —todos pasajeros de hora pico— advierten que Fulano también es ciego y tiene Mal de Chagas. Lo interesante acá no sería su ensayo sobre la ceguera ni la enfermedad vintage, sino la tonada que ahora se apoya en una atractiva sonrisa Stevie Wonder.

Cuentan que lo han visto en las inmediaciones de El Rosedal, y que también sería renego. Ya al borde de la leyenda urbana, los perseguidores dicen que a veces unifica miserias para dar en el blanco del morbo.

Las malas lenguas —todas, empezando por las de los Stones— aseguran que cuando los tormentos se juntan, lloramos y el quía no percibe ingresos: ahorra.

Escritura de un breve ensayo

A partir del análisis del editorial, y marcando los subjetivemas y modalizadores que se encuentran, proponemos a los estudiantes que escriban un texto (ensayo) sobre su propia opinión respecto de la posición del autor.

6 En línea: <https://www.clarin.com/opinion/oficio-dar-pena-subte_0_rJeJ_Ucc.html?fbclid=IwAR2nrPvWNJEfy7PK5ZLxNG9OUmYzUTtuCNLPph0rbm6HPVLFX0suNedVzFw> (24-08-2016).

Es importante que ellos mismos puedan marcar sus propios modalizadores y subjetivemas, de modo tal que puedan hacer consciente su uso con un objetivo determinado.

Actividad 8

¿Qué están queriendo decir? ¿Qué no están diciendo?

Disparador

Analicemos juntos los siguientes ejemplos:

- » Los productores cortaron las rutas
- » Las rutas quedaron cortadas
- » Las rutas fueron cortadas por los productores

¿Qué tienen en común? ¿En qué difieren? ¿Pudieron fijarse en los sujetos de las oraciones? ¿Hay alguna en voz pasiva? ¿Para qué se usó la voz pasiva?

¿Qué me están queriendo decir y qué no?

La propuesta es que los estudiantes puedan escribir las diferencias entre los enunciados que siguen.

A. Refuerzan la asistencia ante el temor de un aumento de la violencia de género. / El temor a un repunte en las agresiones machistas refuerza la atención a mujeres.

B. Alberto Fernández ordenó no confrontar con la Iglesia por el aborto y priorizar la agenda en común. / Alberto ultima el proyecto del aborto y ordenó no confrontar con la Iglesia.



C. Con fuertes críticas a la herencia y los primeros anuncios, Alberto Fernández jura como presidente. / La emotiva jura de Alberto Fernández en la asunción presidencial.



Puesta en común, sistematización. Las transformaciones gramaticales

El docente guiará la puesta en común para remarcar que no sólo son las modalizaciones y subjetivemas aquellas que muestran la posición del emisor, sino que también procesos como la pasivización, nominalización, topicalización, etcétera. Todas estas transformaciones gramaticales tienen una intención que hay que deducir en cada uno de los enunciados.

Actividad 9

Integración. Modalizadores y subjetivemas

Las tres notas que siguen pertenecen a los diarios *La Nación*, *Télam* e *Infobae*, todas ellas referidas al momento en el que se difundieron los mensajes que los acusados del crimen de Fernando Báez Sosa se enviaron luego de su muerte.

Por último, y como actividad integradora de este módulo, proponemos que los estudiantes, a partir de estas tres noticias que siguen, diseñen una actividad sobre modalizadores y subjetivemas. Pueden pensar en alguna de las que hicieron ellos (como contrastar “puntos de vista” de los tres diarios respecto de un mismo tema, pero focalizando en la adjetivación o los modalizadores) o proponer otra (por ejemplo, la producción de un texto único que tenga como objetivo poner en evidencia las posiciones de los tres diarios en estas noticias).

Luego, se intercambiarán las actividades y realizarán las actividades propuestas por ellos mismos.

Difunden los audios que los acusados se enviaron tras el crimen de Báez Sosa: “Los re cagamos a palos mal, ganamos”⁷

En medio de las indagatorias a los acusados de asesinar a golpes a Fernando Báez Sosa, **tres mensajes de audio** enviados al grupo de WhatsApp que tenían **fuero difundidos** públicamente en las últimas horas, aunque conformaron parte de la prueba que utilizó el juez de la causa, **David Mancinelli**, para dictarles la prisión preventiva por el homicidio doblemente agravado de la víctima.

7 En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/seguridad/difunden-audios-acusados-se-enviaron-crimen-baez-nid2335577>> (20-02- 2020).



En la imagen de Instagram, 9 de los diez acusados, en Gesell, antes del crimen de Fernando Báez Sosa. Crédito: Instagram.

En el requerimiento de la prisión preventiva de la **fiscal Verónica Zamboni** consta una **transcripción de los audios y mensajes** que los acusados enviaron al grupo **"losdeboca3"**, momentos después del crimen de Báez Sosa, en la madrugada del 18 de enero, en Villa Gesell.

En el primero de los audios se escucha a **Lucas Pertossi** cuando dice a sus amigos que Fernando **"caducó"**. Este mensaje fue enviado a las **4.55 de la madrugada del 18 de enero**: "Estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia...caducó".



La selfie tomada minutos después del crimen de Fernando Báez Sosa. Crédito: Archivo

Luego, un segundo mensaje de audio enviado por el mismo imputado casi inmediatamente después dice: “Estoy buscando a este Ciro es pajero... Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están, amigo... es más lolo este Ciro”.

El tercero de los audios pertenece a **Ciro Pertossi** enviado a las 6.06 de la madrugada que dice “Chicos, no se cuenta nada de esto a nadie”.

Transcripción de los audios

04.55 horas: estoy buscando a este Ciro es pajero... me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están amigo... es más lolo este Ciro (Lucas Pertossi)

04.55 horas: amigo, estoy acá cerca donde esta el pibe y están todos ahí a los gritos, esta la policía, llamaron a la ambulancia... Caducó. (Lucas Pertossi)

“Ey, amigo, ni bien llegué mandame que yo voy a estar en la casa con Lucas y Ayrton”, dijo Blas Cinalli. “Ey, posta posta, estamos yendo al Mc Donald’s. Ahora vamos para el centro a ver qué onda capaz que lo cruzamos”, agregó, casi entre risas.

“Nos sacaron todos los patovicas, los re cagamos a palos mal. Nos agarraron a todos del cuello y nos sacaron a todos para afuera. Nos agarraron todos los policías pero bueno, ganamos igual”, cuenta sobre lo ocurrido en el boliche Le Brique.

06.06 horas: chicos no se cuenta nada de esto a nadie (Ciro Pertossi).

En la última nota de voz narró detalles de lo sucedido en el boliche Le Brique: “Nos sacaron todos los patovicas, los re cagamos a palos mal. Nos agarraron a todos del cuello y nos sacaron a todos para afuera. Nos agarraron todos los policías pero bueno, ganamos igual”.

A partir de los audios y en su requerimiento de prisión preventiva, la fiscal Verónica Zamboni precisa que “claramente se desprende que los imputados estaban totalmente al tanto de lo sucedido con Fernando, como de su fallecimiento, dado que Lucas Pertossi, según el audio, vuelve al lugar del hecho, y avisa a los restantes integrantes del grupo que esta ahí cerca del «pibe» interpretándose que se trata de Fernando (la víctima), contándoles que ahí están todos a los gritos, que está la policía, y que llamaron a la ambulancia, como así también que ‘caducó’”.

Para la fiscal Zamboni, “tenían plena conciencia y conocimiento de que habían causado la muerte de Fernando, pese a lo cual, todos ellos huyeron del lugar, y se escondieron”. Cuatro horas y media después del mensaje de Ciro Pertossi de las 06.06 horas, nuevos mensajes alertaban sobre la llegada de la Policía a la casa:

10.38: “Policía afuera. Euuuu” (Ciro Pertossi).

10.39: “Sí, mal. Está la poli” (Blas Cinalli).

10.39: “Salgamos” (Ciro Pertossi).

Ayer, durante la ampliación de las indagatorias, ocho de los acusados cuestionaron a la fiscal Zamboni, a quien acusaron de haberles mentido porque no les dejó leer la acusación en su contra, dijeron que están condenados por los medios y por la sociedad y denunciaron que están siendo amenazados por otros presos en la cárcel que les dicen que los quieren violar.

La fiscal considera que los ocho detenidos son coautores del homicidio, pese a que inicialmente, solo **Máximo Thomsen** y **Ciro Pertossi** figuraban con esa calificación. Para Zamboni existen pruebas para incluir bajo la coautoría del "homicidio doblemente agravado por su comisión por alevosía y por el concurso premeditado de dos o más personas" a **Luciano Pertossi**, **Ayrton Viollaz**, **Matías Benicelli**, **Lucas Pertossi**, **Enzo Comelli** y **Blas Cinalli**.

Los únicos que seguirán acusados como "partícipes necesarios" serán **Alejo Milanesi** y **Juan Pedro Guarino**, quienes recuperaron la libertad el pasado lunes 10 de febrero, y serán indagados hoy.

Los audios de WhatsApp de los rugbiers tras el asesinato de Fernando⁸

Tres mensajes de los acusados de matar a Fernando Báez Sosa fueron difundidos públicamente en las últimas horas aunque conformaron parte de la prueba que utilizó el juez para dictarles la prisión preventiva.



8 En línea: <<https://www.telam.com.ar/notas/202002/433536-audios-rugbiers-villa-gesell-crimen-fernando-baez-sosa-whatsapp.html>>.

Tres mensajes de audio enviados por los rugbiers acusados de matar a Fernando Báez Sosa al grupo de WhatsApp que crearon durante las vacaciones, fueron difundidos públicamente en las últimas horas aunque conformaron parte de la prueba que utilizó el juez de la causa para dictarles la prisión preventiva por el homicidio doblemente agravado de la víctima.

En el requerimiento de la prisión preventiva de la fiscal Verónica Zamboni consta una transcripción de los audios y mensajes que los rugbiers se enviaban al grupo "losdeboca3" momentos después del crimen de Fernando la madrugada del 18 de enero pasado en Villa Gesell.

En el primero de los audios se escucha a Lucas Pertossi cuando dice a sus amigos que Fernando "caducó". Ese mensaje fue enviado a las 4.55 de la madrugada del 18 de enero pasado.

Estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia... caducó

Luego, un segundo mensaje de audio enviado por el mismo imputado casi inmediatamente después.

Chicos, no se cuenta nada de esto a nadie

El tercero de los audios pertenece a Ciro Pertossi enviado a las 6.06 de la madrugada.

Estoy buscando a este Ciro es pajero... Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están amigo... es más lolo este Ciro.

Los audios de los rugbiers tras el crimen de Fernando: frases desafiantes, pacto de silencio y risas⁹

Los detenidos por el crimen hablan de la pelea con los patovicas: "Nos agarraron todos los policías pero bueno, ganamos igual"

Los audios de WhatsApp que mandaron los rugbiers tras la muerte de Fernando

Este miércoles por la tarde, luego de que cuatro de los ocho rugbiers imputados por el crimen de **Fernando Báez Sosa** fueran indagados ante la fiscal **Verónica Zamboni**, se difundieron una serie de audios que se enviaron a través de WhatsApp entre los integrantes del grupo de Zárate. **En ellos, se estableció un pacto de silencio y detallaron cómo fueron los minutos previos a la golpiza que terminó con la vida del joven de 19 años.**

9 En línea: <<https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2020/02/19/los-audios-de-los-rugbiers-tras-el-crimen-de-fernando-frases-desafiantes-pacto-de-silencio-y-risas/>> (19-02-2020).

En el primer audio, enviado a las 4:55 de la madrugada del 18 de enero, **Lucas Pertossi** dice: **"Amigo, estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia... caducó"**.

"Estoy buscando a este Ciro, es pajero... Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están, amigo... es más lolo este Ciro", envió Pertossi en referencia a Ciro, quien apareció a las 6.06 con otro audio: **"No se cuenta nada de esto, a nadie, eh"**, frase con la que comenzó el pacto de silencio entre los rugbiers.

"Ey, amigo, ni bien llegué mandame que yo voy a estar en la casa con Lucas y Ayrton", dijo Blas Cinalli, protagonista de los audios posteriores. **"Ey, posta posta, estamos yendo al Mc Donald's. Ahora vamos para el centro a ver qué onda capaz que lo cruzamos"**, agregó, casi entre risas, en lo que se interpreta como la posibilidad de regresar al lugar en el que fue asesinado Fernando.

En la última nota de voz narró detalles de lo sucedido en el boliche Le Brique: **"Nos sacaron todos los patovicas, los re cagamos a palos mal. Nos agarraron a todos del cuello y nos sacaron a todos para afuera. Nos agarraron todos los policías pero bueno, ganamos igual"**.

El dictamen en el que pidió la prisión preventiva para ocho de los diez imputados, la **fiscal de Villa Gesell transcribió los siguientes mensajes tanto de audio como de texto que quedaron registrados en el grupo de WhatsApp llamado "losdeboca3"**, por el que se comunicaban la mayoría de los acusados aquella madrugada del 18 de enero y cuando ya había ocurrido el ataque:

4.46: **"Estoy yendo a la casa, vengan"** (audio de Lucas Pertossi).

4.53: **"¿Dónde están?"** (texto de Máximo Thomsen).

4.53: (Ciro Pertossi manda ubicación fuera de boliche Le Brique).

4.53: **"¿Dónde es eso?"** (texto de Máximo Thomsen).

4.54: **"¿Los llevo el Gad?"** (texto de Máximo Thomsen).

4.55: **"Estoy buscando a este Ciro, es pajero... Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están, amigo... es más lolo este Ciro"** (audio de Lucas Pertossi).

4.55: **"Estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia... caducó"** (audio de Lucas Pertossi).

4.55: **"No. Estamos en el supermercado. Un poco más adelante"** (texto de Ciro Pertossi).

4.55: **"Estamos esperando ahí, tarado"** (audio de Lucas Pertossi).

4.56: **"Donde estamos todos"** (texto de Alejo Milanesi).

4.56: **"Machu, Ayrton y yo, en la casa. ¿Los demás? Repórtense"** (texto de Alejo Milanesi).

4.57: "Ahí estamos yendo, ahora vamos a la casa, estamos acá a la vuelta... ahora vamos" (audio de Ciro Pertossi).

5.00: "Machu, ¿dónde estás? Andá para la casa" (Ciro Pertossi).

Sobre esta secuencia de mensajes, la fiscal Zamboni señaló en su dictamen que **"claramente, se desprende que los imputados estaban totalmente al tanto de lo sucedido con Fernando, como de su fallecimiento, dado que Lucas Pertossi, según el audio, vuelve al lugar del hecho, y avisa a los restantes integrantes del grupo que esta ahí cerca del 'pibe'" y que "caducó"**.

Esta tarde, los rugbiers fueron trasladados hasta Villa Gesell para declarar (Diego Medina)

Por ello, la fiscal sostiene que, a partir de las 4.55 del 18 de enero, "la totalidad de los imputados (...) **tenían plena conciencia y conocimiento de que habían causado la muerte de Fernando**, pese a lo cual, todos ellos huyeron del lugar, y se escondieron".

Luego, algunos miembros del grupo se sacan fotos comiendo en un local de comidas rápidas y otros comienzan a pedirle al resto que no comenten lo que sucedió con nadie:

5.48 horas: (fotografía comiendo en Mc Donald's) (Lucas Pertossi).

5.49 horas: (fotografía comiendo en Mc Donald's donde se lo ve a Lucas Pertossi con una remera tipo chomba de color azul marino o negra con rayas blancas horizontales) (Máximo Thomsen).

5.49: "The police" (texto de Máximo Thomsen)



Lucas Pertossi y Máximo Thomsen, tras el asesinato de Fernando, esperando por un pedido en McDonald's.

5.54: "¿A qué hora cierran?" (texto de Ciro Pertossi).

5.54: "No cierran" (texto de Lucas Pertossi).

5.59: "Vengan a la casa. Ya volvimos con Pipo" (texto de Blas Cinalli).

6.06: "Eu, amigo, dejen de lolear. Que están preguntando los otros pibes si nos peleamos" (texto de Matías Benicelli).

6.06: "Chicos, no se cuenta nada de esto a nadie" (audio de Ciro Pertossi).

6.07: "Son re loros, amigo" (texto de Matías Benicelli).

Al audio de Ciro Pertossi de las 6.06, la fiscal lo interpreta como una orden que dio inicio a **"un pacto de silencio (...) corroborando ello su participación en el hecho, como así también la total premeditación con que se cometiera el hecho"**.

Cuatro horas y medias más tarde, el grupo se mensajea para anunciar la llegada de la policía que los detuvo:

10.38: "Policía afuera. Euuuu" (texto de Ciro Pertossi).

10.39: "Sí, mal. Está la poli" (texto de Blas Cinalli).

10.39: "Salgamos" (texto de Ciro Pertossi).

Los cuatro rugbiers indagados hasta mediados de esta tarde (Máximo Thomsen, Enzo Comelli, Blas Cinalli y Ciro Pertossi) todos acusados de la autoría material del crimen de Báez Sosa, optaron por la misma estrategia monótona: **decir exactamente lo mismo, apuntar a fallas procesales, a no ser informados debidamente para ejercer su derecho a la legítima defensa, a hablar una y otra vez de su desconfianza a la fiscal Zamboni con líneas incisivas.** Apuntaron también contra Fernando Burlando, el principal abogado de la familia Báez Sosa, hablaron de una condena mediática mientras se victimizaban y evitaban reconocer el crimen, pedir perdón o siquiera arriesgar un gesto de arrepentimiento.

Bibliografía general

Benveniste, É. (1966). *Problemas de lingüística general*, I y II. México, Siglo XXI.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós.

Di Tullio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Waldhuter.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Londres, Arnold.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires, Hachette

- Raiter, A. y Zullo, J. (2009). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Buenos Aires, Gedisa.
- Raiter, A. (2001). "Representaciones sociales". *Representaciones sociales*, pp. 9-30. Buenos Aires, Eudeba.
- . (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires, Biblos.
- . (2014). "Voloshinov: construcción dialéctica del sujeto individual y social en y por el lenguaje". *Texturas*, núm. 14, pp. 24-39.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres, Longman.
- . (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- . (1981). *Las estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI.
- . (2000). *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- Voloshinov, V. N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Módulo 3

Argumentación

Corpus de textos

Trabajaremos en la identificación de temas principales. Utilizaremos para ello diferentes tipos de textos, especialmente el *texto periodístico*, para complementar el trabajo realizado en el Módulo II. Se incluyen, en particular, *editoriales*. Este tipo de texto permite más fácilmente la identificación de temas, tesis, argumentos y contraargumentos.

En algunos casos, se incluirán textos con visiones contrapuestas, argumentos que en algunos casos son contraargumentos de la postura contraria. Esto permitirá la reflexión sobre la construcción del texto argumentativo.

Se propondrá la escritura de textos argumentativos. En dos instancias: en primer lugar, de un texto guiado y, en segundo, de un texto propio sobre un tema de interés del estudiante.

Para los primeros años de educación secundaria la propuesta de extracción de argumentos y contraargumentos de un texto, así como la identificación de la tesis, constituye parte ineludible de la alfabetización académica. La

reflexión sobre la estructura de los textos y la enseñanza de los elementos gramaticales que resultan de apoyo para la planificación escrita se hace indispensable para que los alumnos puedan, de manera progresiva y explícita, componer distintos tipos de texto.

Es importante recuperar la información aprendida en el Módulo II, sobre los modalizadores y subjetivemas, de modo tal que podamos ofrecer una continuidad lógica que, de manera progresiva, guíe a los estudiantes hacia la creación de sus propios textos argumentativos.

Comenzaremos trabajando en la identificación de los temas principales. Luego en la formulación de la tesis de un texto, para, por último, reconocer argumentos y contraargumentos que sostienen dicha tesis.

1. Tema principal, argumentos y núcleos narrativos

Actividad 1

Tema principal y núcleos narrativos

La primera propuesta apunta a reconocer, en diversas situaciones, los temas principales y en qué sentido este tipo de abstracción es diferente a reconocer las ideas principales de un texto, y poder dar cuenta de los diferentes núcleos narrativos.

[!] Recordemos

Tema. Se refiere a la conceptualización de la idea principal de un texto.

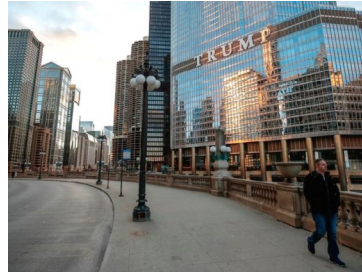
Núcleo narrativo. Se refiere a las secuencias de ideas o núcleos principales que conforman ese texto.

Disparador

Observemos atentamente estas fotos:

A. Grupo 1:





B. Grupo 2:



Actividad

- » ¿Qué podemos observar en las fotos del grupo A?
- » ¿De qué se tratan, entonces? ¿Podemos decir que tienen un tema en común?

- » ¿Y las del grupo B?
- » ¿Tienen el mismo tema? ¿Qué elementos tienen en común y cuáles no?

Sistematización. Guía del docente

Para poder decir de qué se trata un texto, una película o un conjunto de fotografías, es necesario que el espectador o el comprendedor construya una representación mental sobre la base de lo que ve, escucha o lee y el conocimiento general del mundo que guarda en su memoria. Es importante que destaquemos que un camino posible para detectar el tema es analizar *cuáles son las ideas principales*.

En el primer grupo, el A, vemos grandes ciudades del mundo (Buenos Aires, San Pablo, París y Chicago) completamente vacías. En este caso, y sabiendo el contexto, en el año 2020 estamos atravesando cuarentenas generales debido a la propagación de la pandemia del coronavirus. El tema principal, entonces, es el mismo, y lo que sucede en cada una de las ciudades también.

Sin embargo, en el grupo B se observan diversos tipos de manifestaciones en distintas ciudades del mundo. El tema principal es el mismo, como en el caso del grupo A, pero lo que “cuentan” cada una de las manifestaciones es distinto. En la primera fotografía, se trata de una manifestación contra el cambio climático; la segunda, una manifestación de mujeres colombianas por sus derechos. La tercera, una manifestación contra la crisis española por parte de los trabajadores, y la última, una marcha pidiendo justicia por un asesinato cometido en la provincia de Buenos Aires.

Es por ello que resulta importante la distinción que puntualizamos al inicio: no es lo mismo el tema principal que los núcleos narrativos, la información más importante del texto, aunque ésta sea necesaria para abstraer el tema del texto.

Actividad 2

Tema principal en series, películas o videojuegos

Disparador

Es posible que muchos de nuestros estudiantes, especialmente en segundo año, hayan visto la serie inglesa *Black mirror*. Otra posibilidad es que nuestros alumnos hayan visto un grupo de películas, como *Armageddon*, *Twister*, *El día después de mañana*, *Impacto profundo*, etcétera.

Proponemos, entonces, un debate con ellos.

En el primer caso, *Black mirror*, cada uno de los capítulos tiene un relato en particular. No hay dos iguales, y no continúan las historias de capítulo a capítulo. Sin embargo, existe un hilo conductor.

Intentemos descubrir con ellos cuál es: los peligros o consecuencias de la tecnología.

En el segundo caso, podemos pensar en este grupo de películas o en otros que se nos ocurran. Estas tienen en común que hablamos de catástrofes naturales, o de la humanidad puesta en peligro por agentes naturales o de otros planetas. Intentemos, entonces, guiar el debate para descubrir las tramas narrativas de cada película y su tema principal en común.

¡Manos a la obra!

La propuesta es que los alumnos puedan nombrar los videojuegos de Playstation, Xbox, Nintendo, etcétera, que más se juegan entre ellos y realizar una clasificación según su tema principal.

Puesta en común

Ponemos en común lo trabajado. Es importante que el docente pueda hacer una distinción clara entre el tema principal y las distintas tramas narrativas de los juegos, de modo tal que se comprenda la distinción entre estos dos conceptos.

2. Tesis, argumentos y contraargumentos

Actividad 3

Identificar tesis

Disparador

Leemos la siguiente nota de la *Revista de Educación Virtual*:

Desventajas del uso de la tecnología en el aula¹⁰

No hay lado correcto o incorrecto de este debate. La tecnología educativa tiene sus ventajas y desventajas. Todo depende de los maestros, administradores y personal del distrito para decidir si el bien supera el mal.

Muchos entusiastas de la tecnología ponen los ojos cuando las personas expresan su preocupación de que la tecnología educativa es una manera de reemplazar a los maestros en el futuro. ¿Pero sus preocupaciones carecen de validez? Usted no tiene que ir muy lejos en el pasado para encontrar ejemplos de la tecnología de sustitución de los trabajadores: la industria automotriz, la agricultura y las industrias manufactureras tienen todos muchas partes mecanizadas de su proceso, el despido de los trabajadores en el proceso. Mientras que algunas personas piensan que los maestros se quedan obsoletos, los últimos avances tecnológicos son lo suficientemente potente como para entregar el contenido, evaluar, y fijar los estudiantes un nuevo curso de aprendizaje, todo ello sin la intervención del maestro. ¿Qué significa eso para el futuro de la enseñanza?

Esta es probablemente la primer preocupación de los profesores que consideran la implementación de la tecnología del aula: la preocupación de que los estudiantes van a estar demasiado ocupados en redes sociales y no prestando atención a la lección. La curiosidad innata de los estudiantes, junto con su comprensión de la tecnología podría conducir a una mayor socialización en línea en entornos en los dispositivos son de fácil acceso.

El plagio ha sido siempre una preocupación de los profesores. Hoy, los estudiantes pueden acceder fácilmente a ensayos, informes, notas de clase, pruebas en línea, etcé-

10 En línea: <<https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2869>> (Claudia García, 27-1-2017).

tera, lo que hace que sea mucho más difícil que los profesores sepan si el trabajo de la mano de los estudiantes es original. Aunque hay herramientas de alta tecnología para ayudar a los maestros a descubrir si el trabajo es un plagio, ningún sistema es perfecto. No todos los estudiantes tienen acceso a las herramientas de tecnología fuera del aula. La biblioteca es una opción, pero a menudo hay una espera para los ordenadores conectados a Internet, e incluso entonces, no se puede descargar aplicaciones y software en ordenadores públicos.

La asignación de uso de la tecnología en el aula está bien si todos los estudiantes tengan acceso al dispositivo. Sin embargo, cuando se consideran determinados programas tecnológicos para hacer la tarea, en una intervención en casa, o de aprendizaje, el acceso de los estudiantes a Internet debe ser considerado.

La privacidad de la información del estudiante y datos es bastante de una cuestión a tener muchos maestros y escuelas lejos de implementar cualquier tipo de iniciativas de tecnología de amplio alcance. Aplicaciones y plataformas han recorrido un largo camino para mejorar sus medidas de privacidad, especialmente cuando éste afecte a los estudiantes, pero ¿es suficiente para convencer a las escuelas que vale la pena el riesgo potencial? Los datos de los estudiantes son muy importantes dentro de las paredes del aula, pero ¿los maestros pueden sentirse seguros de que ahí es donde la información se mantendrá cuando se utilizan aplicaciones tecnológicas?

Actividad

- » ¿De qué se trata esta nota? ¿Cuál es el tema principal?
- » La autora, ¿en qué posición está? ¿A favor o en contra?
- » ¿Cómo te das cuenta? Marcar en el texto las palabras, oraciones o frases que permiten sustentar la respuesta anterior.

Sistematización. Puesta en común

Ponemos en común las respuestas a las preguntas. Es importante que el docente comience a delinear lo que trabajaremos a continuación: la identificación de la tesis del texto argumentativo. Comenzamos trabajando, en primer lugar, en la posición del autor/a respecto del tema.

Actividad 4

Identificar tesis, argumento y contraargumento

Disparador

A continuación, se propone la lectura de una columna editorial del diario *La Nación*, pero los docentes pueden elegir cualquier tipo de texto argumentativo con el mismo objetivo, desde ensayos breves hasta textos científicos, dependiendo el avance de sus alumnos.

Que una pantalla no decida tu voto¹¹



Una máquina de votación electrónica. Fuente: Archivo

En los últimos meses, entre las comunidades de seguridad informática, de sistemas de código abierto y los defensores de la transparencia del voto se ha vuelto a poner en el tapete el tema de la conocida BUE (Boleta Única Electrónica) y el sistema a Vot.ar. Voces a favor y en contra se alzarón desde mucho antes de que empiecen las

11 En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/2076154-que-una-pantalla-no-decida-tu-voto>> (26-10-2017).

campañas, pero lo cierto es que en las pasadas elecciones del 22 de octubre se utilizó nuevamente en gran parte del país el viejo sistema de boletas de papel.

Ya mucho se ha hablado sobre la fiabilidad de la boleta electrónica, y no es el objeto de esta columna seguir debatiendo ese tema, que ha sido transitado por todo tipo de expertos. Hay otros aspectos menos discutidos del sistema, que se refieren a su usabilidad, y que deberían ser tenidos en cuenta ya que forman parte de la manera en la que la gente emite su voto.

Tuve la oportunidad de poder analizar el uso de la BUE en el 2015 en Ciudad de Buenos Aires (el sistema no ha tenido mayores cambios en las votaciones posteriores en el resto del país) y pude observar pequeñas postales que no sólo hablan de nosotros, los argentinos, sino también de cómo un sistema tan importante y potencialmente masivo revolucionó la forma de votar que mantenemos hace un siglo, tal vez más rápido que lo que la gente puede procesarlo, dejando a quienes están menos acostumbrados a tratar con máquinas en cierta situación de desventaja.

La mirada de los otros

La interacción con el sistema comienza al hacer la fila, en algunos casos hasta dentro del aula. Ya no hay cuarto oscuro: si uno está frente a la persona que está votando igual no se puede ver a quién elige. Pero debería seguir siendo una actividad que se haga en soledad, ya que la gente espera generando ruido, suspirando porque alguien tarda, haciendo comentarios, poniendo aún más presión para que todos los hagan "rápido y bien", como si fuera una prueba de fuego. Este es un factor externo a la interfaz de la máquina, pero no por eso se debe ignorar lo mucho que la mirada del otro influye con la acción de votar.

En cuanto a la usabilidad del sistema en sí, hay que tener en cuenta 5 aspectos importantes: En primer lugar, la facilidad de aprendizaje. Tal como está implementado el sistema, ante la opción Votar por categoría muchos usuarios se encuentran con un término que no conocen: no queda claro si lo mismo que Cortar boleta. En muchos casos esto hizo que terminaran votando a una lista completa por la dificultad de no saber cómo elegir diferentes candidatos en distintos partidos. De avanzar con el voto electrónico, el presentarle a un gran grupo de usuarios opciones de nomenclatura, para investigar cual es la palabra correcta que se debería emplear, solucionaría el problema de que el votante no sepa qué va a suceder cuando se aprieta un botón.

No es una interfaz intuitiva

En segundo lugar está la facilidad y eficiencia de uso. La gente demostró que la paciencia se puede perder demasiado rápido para ser un domingo tranquilo cuando una voz gritó "¡No anda! ¡Se colgó! ¡No sé qué hacer!", se escuchó a lo lejos. "Léame las

opciones que le aparecen” dijo el presidente de mesa, sin involucrarse de más en la ayuda de cómo votar, ya que excede su responsabilidad. Varios confiados creen que saben y no practican antes de entrar, y en el momento de votar se dan cuenta que no saben qué hacer. Tal vez la solución no estaba en el entrenamiento masivo de las personas a través de campañas de marketing (poco escalable en este caso, ya que más de 2 millones y medio de personas votaron) sino en pensar en un sistema verdaderamente fácil de usar que no confíe demasiado en los instructivos paso a paso. Otro tema es la impugnación del voto: en las elecciones que observé, algunas personas preguntaban a las autoridades de mesa cómo impugnar el voto, porque no querían votar en blanco. No parecía ser una opción demasiado visible, aunque estaba: un análisis del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec) indica que esto es así para evitar que los votantes elijan tanto ese botón.

Algunos votantes hicieron uso de su derecho al “Voto Asistido”: tener ayuda de alguien de confianza. Muchos votantes, por las dudas, vuelven al inicio del proceso de votación y juegan a encontrar a sus candidatos en la pantalla; pero aparecen en forma aleatoria cada vez que se empieza de nuevo. Estando frente a la máquina de votar, algunas personas llevaron los anteojos para leer de cerca, aunque sería casi obvio que un sistema que se va a utilizar tanto por gente joven, mayores o con problemas de visión debería ofrecer óptimas consideraciones en términos de accesibilidad. Por otro lado, algunas pantallas táctiles no se veían bien, o tenían fallas en el contraste o de falta de sensibilidad. Un punto a favor fueron los auriculares y sistema de votación suplementario para no videntes, aunque en todo el día de la votación no vi a nadie que los use.

Al momento del escrutinio

En tercer lugar, es importante preguntarnos sobre la facilidad de recordar cómo funciona este sistema. Aunque votamos cada dos años, es probable que el sistema sufra modificaciones, se mejore versión tras versión y para que resulte una mejor experiencia. Mientras que algunas personas de un mes a otro olvidan hasta cuál era la clave de su cajero automático, ese miedo a no acordarse bien cómo era siempre esté escondido y vuelva a aparecer en forma bienal.

En cuarto lugar, deberíamos ofrecer una reflexión sobre la frecuencia y gravedad de los errores. Aunque sabemos que el recuento siempre presenta algunas discrepancias, después de un día agitado cumpliendo el deber cívico, se observó que a la hora del escrutinio final muchos encargados de mesa no sabían usar el sistema y pusieron en práctica lo poco que recordaban de la capacitación inicial. Algunos casos, los DVDs que ponen en funcionamiento el sistema se pierden, no funcionan o lo hacen dema-

siado tarde. Una vez iniciado el conteo, algunos osados confiaban 100% en el método de leer las BUEs con el sistema de escaneo rápido, por el lector electrónico. Otros, obligaban a hacer el recuento también a mano para estar más seguros.



Fuente: Archivo - Crédito: DYN

No aplicar tecnología a cualquier precio

En último lugar, debemos pensar en la satisfacción subjetiva que ofrece todo este proceso. Que el desarrollo tecnológico vaya hacia lo digital y electrónico no significa que nuestros derechos civiles sí o sí tengan que pasar por ese tamiz a cualquier precio. Facilidades como poder cambiar idiomas, tamaños de letra o que sea aún más ajustable a las necesidades de la mayor parte de las personas por ahora no fueron del todo bien desarrolladas en este instrumento. Para mejorar la interfaz digital de algo que de aprobarse impactará en millones de argentinos se necesita hacer muchas pruebas, con muchas personas de capacidades diferentes y poder lograr un sistema inclusivo, justo y transparente. Y debe cumplir una regla de oro: ser mejor que lo que todos ya sabemos hacer, que es elegir una boleta en papel e introducirla en un sobre.

Incluso frente a la alternativa del cambio por una boleta única de papel, la opción por la que se inclinan muchos detractores del voto electrónico, el diseño también se debe validar, probar y volver a reformular siguiendo el proceso iterativo que pone en el centro de la escena al usuario. Solo de esa manera la forma de decidir nuestro voto no estará vedada por malas prácticas de diseño.

Mariana Varela es especialista en temas de usabilidad y diseño de experiencia del usuario. Co-fundadora de Chicas en Tecnología.

Actividad

¿Cuál es la “tesis” que se discute en esta editorial?

¿Qué posición asume la periodista?

¿Cómo nos damos cuenta? ¿Qué recursos utiliza?

¿Cuáles son los argumentos que da en contra del uso de la boleta única electrónica?

¿Da contraargumentos? Si los da, ¿cuáles son?

¿Los paratextos nos indican alguna posición? ¿Por qué?

Puesta en común. Sistematización

Mediante la puesta en común de las actividades propuestas, el docente sistematizará las definiciones de tesis, argumentos y contraargumentos.

Se remarcará la importancia de la identificación, en primera instancia, de la información principal a partir de la aplicación de estrategias de jerarquización de la información. Luego, se trabajará en la identificación del tema principal, para, por último, poder definir los conceptos necesarios para desentrañar y comprender un texto argumentativo.

[!] Recordemos

Tesis. Es la afirmación (hipótesis) que expresa una posición respecto del tema del texto, que se defenderá mediante los argumentos necesarios para persuadir al lector.

Argumentos. Razones a favor o en contra de determinada tesis que el autor/a de un texto sostiene.

Contraargumento. Razones opuestas a la idea del autor que se utiliza para, en primer lugar, negarlas y, en una segunda instancia, reforzar la tesis propuesta.

Actividad 5

Más sobre identificar tesis, argumento y contraargumento

La actividad que sigue resultará más compleja. La idea es poder identificar argumentos y contraargumentos en dos editoriales que discuten entre sí. De este modo, podemos permitirles a los estudiantes afianzar los conceptos que trabajamos. Esta actividad es propia de segundo año de secundaria.

Disparador

Leer atentamente los textos que se presentan a continuación.

¿Cuál es el tema principal de cada una de las editoriales?

¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?¹²

En noviembre del año pasado, poco antes de dejar el poder, el gobierno anterior promulgó una ley que fijó la prohibición de cualquier tipo de tarifa directa o indirecta en las carreras de grado y garantizó la gratuidad de la educación universitaria pública. Las universidades públicas son no aranceladas, pero no por eso son gratuitas. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional. Durante 2015, el presupuesto de las universidades nacionales ascendió a casi 40.000 millones de pesos y alcanzó el 0,8% del PBI. En promedio, el Estado invirtió en 2015 unos 25.000 pesos por cada estudiante universitario del sistema público, según un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Si se tiene en cuenta que, según indica el mismo centro, el sistema público de educación superior logró graduar aproximadamente a 82.000 estudiantes durante 2015, el ratio entre los graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por cada estudiante que finalizó su carrera. Este ratio pone en evidencia el problema de la alta deserción universitaria. Por supuesto, siempre es mejor que una persona haya

12 Héctor Masero, para *La Nación* (3-3-2016).

recibido educación superior incompleta a que nunca haya accedido a la universidad. Sin embargo, no podemos conformarnos con una baja tasa de graduación con dicho argumento. La alta tasa de deserción y las dificultades para garantizar la permanencia en la universidad —especialmente para los alumnos que provienen de estratos socioeconómicos más bajos— son una constante de nuestro sistema universitario. Con los cambios propuestos, la nueva ley pretende “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas”. Sin embargo, cabe preguntarse si realmente la gratuidad indiscriminada asegura el acceso, la permanencia y la graduación. ¿Tiene las mismas posibilidades de graduarse un estudiante que proviene de una escuela secundaria privada bilingüe con alto nivel de exigencia que un estudiante de una escuela secundaria pública? Si una familia asume un costo de varios miles de pesos mensuales por un colegio secundario privado para sus hijos, ¿es razonable que luego esos estudiantes accedan a una universidad pública sin ningún tipo de tarifa? ¿No sería más progresista que quien pudiera pagar lo hiciera y que esos recursos se destinaran a becas en dinero en efectivo para que los alumnos con menores recursos puedan solventar gastos de estudio, como compra de libros, materiales y movilidad? Ciertamente, el Estado debe asegurar la universalidad y obligatoriedad de la educación básica. Pero hasta que se cumpla la meta de garantizar la educación básica, ¿qué nivel de prioridad debería tener la educación superior no arancelada para quienes pueden pagarla?

Las alternativas a la gratuidad indiscriminada son muy diversas: no es necesario cobrar un arancel a los estudiantes, por ejemplo, sino a los graduados (quienes, de alguna manera, estarían retribuyendo por lo que recibieron y contribuyendo a un fondo de becas orientado a lograr una mayor equidad del sistema). Este mecanismo podría, aun, articularse con una política tendiente a promover las carreras de interés público para el país, en la cuales existe falta de graduados (como en las ingenierías), bajo un modelo de gratuidad y becas para quienes las necesiten. La propuesta es que pague por la educación superior pública sólo quien esté en condiciones de hacerlo. Con esos fondos, se lograría financiar becas que permitieran a los ingresantes con menores recursos afrontar los costos de viajes, bibliografía y materiales de estudio. De esta forma, se mejorarían los indicadores de permanencia y graduación.

Los recursos son siempre escasos. Algunas universidades nacionales se caracterizan por brindar un espacio de formación a una primera generación de estudiantes universitarios. Pero en otras el estudiante promedio proviene de sectores medios y altos, de buen pasar económico. Si el objetivo que se persigue es la equidad mediante el aseguramiento del acceso, de la permanencia y de la graduación: ¿debe la gratuidad

de los estudios universitarios ser un derecho incuestionable? No pretendemos dar una respuesta definitiva, sino abrir el debate sobre cómo lograr un sistema de educación superior de calidad, que sea realmente inclusivo y que promueva igualdad de oportunidades, especialmente para quienes provienen de los sectores menos favorecidos, aplicando de la mejor manera los recursos que tenemos disponibles.

¿El arancelamiento aumenta la igualdad?¹³

En un reciente artículo en *La Nación* (03/03/16), Héctor Masoero formula una pregunta interesante, importante y polémica: ¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad? Tenemos fuertes evidencias para afirmar que, efectivamente, la gratuidad de la educación superior no es sinónimo de igualdad. Lamentablemente, por sí sola la gratuidad de los estudios universitarios no garantiza la igualdad. No igualamos la situación de un muchacho de una villa que estudió en un secundario de contexto crítico y trabajando, con la de otro proveniente de una familia de clase alta que tuvo acceso a las mejores escuelas (públicas o privadas), a formación extracurricular y que pudo dedicarse a sus estudios plenamente.

Pero, si bien la gratuidad no iguala, cualquier mecanismo de arancelamiento de la educación aumenta automáticamente la desigualdad. Un arancel, aún cuando esté acompañado de programas de becas, constituye un problema adicional para quien ya tiene que sortear otros muchos escollos para estudiar, desde una preparación deficiente en el secundario a muchas horas de viaje para acceder al aula. Pagar un arancel puede representar una molestia mínima para quien dispone de recursos, pero representa una traba mayor para quien debe realizar trámites para ser exceptuado. Más aún, la exención del pago implica someter al estudiante a un escrutinio de su contexto social y económico que, al no ser universal (sería sólo para “pobres”), promueve más desigualdad.

Detrás de las propuestas de arancelamiento de la educación hay líneas de razonamiento que apuntan a una suerte de justicia distributiva: paga el que tiene y quien usufructúa el servicio. Es frecuente escuchar de parte de quienes promueven el pago

13 José Paruelo en *Página 12* (26-3-2016). Es profesor titular de la UBA; investigador superior del Conicet; ex director de la Licenciatura en Ciencias Ambientales (UBA); deudor de varias cuotas del arancel impuesto por la dictadura a principios de los 80 por no tener dinero para pagarlo y no poder hacer el trámite de exención.

de aranceles un argumento muy efectista: “el impuesto que pagan los pobres cuando compran leche financia la educación de los ricos que, frecuentemente, fueron a escuelas privadas muy caras”. Aceptar ese argumento tiene un trasfondo ideológico muy fuerte asociado a dos cuestiones. Por un lado implica asumir que la educación superior es un bien individual, no social. La formación universitaria hace mejores a los individuos pero también a la sociedad de la que forman parte. La vida universitaria es (o debería ser) una escuela de pensamiento crítico y de valores asociados a, por ejemplo, la solidaridad y el compromiso ético. A toda la sociedad le debería importar la educación superior ya que todos nos beneficiamos teniendo más matemáticos, antropólogos, físicos, filósofos o biólogos. Más aún, se podrían promover mecanismos universales de socialización de los beneficios de la educación superior mediante alguna forma de servicio público, algo radicalmente distinto a un impuesto a los graduados. Una visión en donde los beneficios de la educación superior son de apropiación privada es compatible con que los costos también lo sean, vía un arancel. Por otro lado, se cuestiona la financiación de la educación a partir de impuestos. La educación, según este enfoque, debería solventarse con el aporte directo de quienes la reciben (considerando incluso programas de becas para quienes no pueden pagar). Detrás de esta visión se percibe un cuestionamiento a la función del Estado en la redistribución de recursos y en la definición de políticas.

En la propuesta de cobrar aranceles en las universidades pueden identificarse otros problemas más sutiles. Incorporar un mecanismo de pago directo produce, en algún grado, la “mercantilización” de la educación. Mercantilizar un servicio, como lo muestran Michael Sandel y Debra Satz, puede modificar su naturaleza y cambiar a los que participan de la transacción. Un ejemplo muy gráfico de estos cambios son las relaciones de amistad. Pagar por tener un amigo modifica la naturaleza de la relación de manera fundamental y modifica también a quienes participan de esa relación. Por supuesto que la educación paga existe y provee servicios que algunos valoran. Pero, la esencia de la universidad pública, autónoma y cogobernada, heredera de la Reforma de 1918, ¿se mantendría si fuera arancelada? Estoy convencido de que no.

Actividad en pequeños grupos

Les proponemos una tarea difícil: completar el siguiente cuadro identificando los argumentos y los contraargumentos del artículo de José Paruelo. Pueden tomar como ejemplo los argumentos y contraargumentos planteados para el texto de Héctor Masoero:

Editorial	Tesis	Argumentos	Contraargumentos
<p>"¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?" de Héctor Masoero.</p>	<p>La gratuidad universitaria no es, necesariamente, sinónimo de igualdad.</p>	<p>— No podemos asegurar que la gratuidad indiscriminada realmente asegura el acceso, la permanencia y la graduación.</p> <p>— La alta tasa de deserción y las dificultades para garantizar la permanencia en la universidad son una constante de nuestro sistema universitario.</p> <p>— Los recursos siempre son escasos. Quienes puedan pagar por educación universitaria, deberían hacerlo.</p>	<p>— Necesidad de crear una ley que fije la prohibición de cualquier tipo de tarifa directa o indirecta en las carreras de grado y garantice la gratuidad de la educación universitaria pública.</p> <p>— Siempre es mejor que una persona haya recibido educación superior incompleta a que nunca haya accedido a la universidad.</p> <p>— Gratuidad indiscriminada.</p>
<p>"¿El arancelamiento aumenta la igualdad?" de José Paruelo.</p>	<p>El arancelamiento educativo no aumenta la igualdad.</p>		

Actividad 6

Comenzar a argumentar

Una vez que identificados los argumentos y contraargumentos del texto, les pedimos que escriban un breve texto a partir del siguiente esquema:

En el artículo “¿El arancelamiento aumenta la igualdad?”, José Paruelo sostiene que el arancelamiento de la educación superior no proporciona condiciones de igualdad para los estudiantes porque

Actividad 7

Producción de un texto argumentativo

La propuesta es la escritura de un texto argumentativo breve tomando una posición.

La idea es que puedan planificar en primer lugar cuál es la tesis a sostener y listar los argumentos (y contraargumentos) que incluirían en el texto. Asimismo, los docentes podrían ayudar a los alumnos a identificar qué léxico en particular (conectores, modalizadores, subjetivemas, etcétera) pueden incluir para que la progresión temática del texto y su argumentación consigan el objetivo propuesto.

En segundo lugar, se le ofrecerá el texto a un compañero de modo tal que pueda marcar tanto la posición como los argumentos. Luego, se puede proponer que el compañero escriba un texto que ofrezca argumentos contrarios a los originales, es decir, el lector del primer texto asumirá la posición contraria y argumentará en su favor.

Podemos plantear los siguientes pasos para comenzar a escribir:

- » ¿Cómo elegimos un tema? ¿Debo analizar o buscar un problema en particular?
- » Planteo una hipótesis a sostener.
- » Anoto los argumentos que permiten que esa hipótesis se vea comprobada.
- » Escribo el texto pensando en las posibles contraargumentaciones, de modo tal que pueda intentar integrarlas al texto y refutarlas.
- » Escribo las conclusiones, esto es, un análisis del problema planteado en relación con las hipótesis y los argumentos.

Bibliografía general

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Leer para comprender. Test para evaluar la comprensión de textos*. Buenos Aires, Paidós.
- Natale, L. (coord.) (2013). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en escuela secundaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2008). "Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios. La reformulación textual". *Orientación y Sociedad*, vol. 7, pp. 125-134.
- Reale, A. y Vitale, M. A. (1995). *La argumentación: una aproximación retórico-discursiva*. Buenos Aires, Ars.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

Módulos para estudiantes

Módulo 1

Clases de palabras, conectores y partículas conectivas

Actividad 1

Palabras inventadas

¿Qué tiene de particular este diccionario?

Atiborrarte: desaparecerte.

Berro: bastor aalebán.

Barbarisma: colección exagerada de muñecas barbie.

Becerro: que ve u observa una loma o colina.

Bermudas: observar a las que no hablan.

Cacareo: excremento del preso.

Cachivache: pequeño hoyo en el pavimento que está a punto de convertirse en vache.

Camarón: aparato enorme que saca fotos.

Chinchilla: auchenchia de un lugar para chentarche.

Diademas: veintinueve de febrero.

Dilemas: háblale más.

Decimal: pronunciar equivocadamente.

Endoscopia: me preparo para todos los exámenes excepto para dos.

Esguince: uno más gatorce.

Esmalte: ni lune ni miélcote.

Dividirse en pequeños grupos y contestar las siguientes preguntas:

¿Se pueden proponer algunas palabras más para incorporar a este diccionario?



¿Cómo se “crearon” las palabras del diccionario? ¿Qué conocimientos o saberes se pusieron en juego para formar nuevas palabras siguiendo ese patrón?



Continuidad de los parques

Julio Cortázar (1956), *Final del juego*.

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer. Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

No se culpe a nadie

Julio Cortazar (1956), *Final del juego*.

El frío complica siempre las cosas, en verano se está tan cerca del mundo, tan piel contra piel, pero ahora a las seis y media su mujer lo espera en una tienda para elegir un regalo de casamiento, ya es tarde y se da cuenta de que hace fresco, hay que ponerse el pulóver azul, cualquier cosa que vaya bien con el traje gris, el otoño es un ponerse y sacarse pulóveres, irse encerrando, alejando. Sin ganas silba un tango mientras se aparta de la ventana abierta, busca el pulóver en el armario y empieza a ponérselo delante del espejo. No es fácil, a lo mejor por culpa de la camisa que se adhiere a la lana del pulóver, pero le cuesta hacer pasar el brazo, poco a poco va avanzando la mano hasta que al fin asoma un dedo fuera del puño de lana azul, pero a la luz del atardecer el dedo tiene un aire como de arrugado y metido para adentro, con una uña negra terminada en punta. De un tirón se arranca la manga del pulóver y se mira la mano como si no fuese suya, pero ahora que está fuera del pulóver se ve que es su mano de siempre y él la deja caer al extremo del brazo flojo y se le ocurre que lo mejor será meter el otro brazo en la otra manga a ver si así resulta más sencillo. Parecería que no lo es porque apenas la lana del pulóver se ha pegado otra vez a la tela de la camisa, la falta de costumbre de empezar por la otra manga dificulta todavía más la operación, y aunque se ha puesto a silbar de nuevo para distraerse siente que la mano avanza apenas y que sin alguna maniobra complementaria no conseguirá hacerla llegar nunca a la salida. Mejor todo al mismo tiempo, agachar la cabeza para calzarla a la altura del cuello del pulóver a la vez que mete el brazo libre en la otra manga enderezándola y tirando simultáneamente con los dos brazos y el cuello. En la repentina penumbra azul que lo envuelve parece absurdo seguir silbando, empieza a sentir como un calor en la cara aunque parte de la cabeza ya debería estar afuera, pero la frente y toda la cara siguen cubiertas y las manos andan apenas por la mitad de las mangas. por más que tira nada sale afuera y ahora se le ocurre pensar que a lo mejor se ha equivocado en esa especie de cólera irónica con que reanudó la tarea, y que ha hecho la tontería de meter la cabeza en una de las mangas y una mano en el cuello del pulóver. Si fuese así su mano tendría que salir fácilmente pero aunque tira con todas sus fuerzas no logra hacer avanzar ninguna de las dos manos aunque en cambio parecería que la cabeza está a punto de abrirse paso porque la lana azul le aprieta ahora con una fuerza casi irritante la nariz y la boca, lo sofoca más de lo que hubiera podido imaginarse, obligándolo a respirar profundamente mientras la lana se va humedeciendo contra la boca, probablemente desteñirá y le manchará la cara de azul. Por suerte en ese mismo momento su mano derecha asoma al aire al frío de afuera, por lo menos ya hay una afuera aunque la otra siga apresada en la manga, quizá era cierto que su mano derecha estaba metida en el cuello del

pulóver por eso lo que él creía el cuello le está apretando de esa manera la cara sofo-cándolo cada vez más, y en cambio la mano ha podido salir fácilmente. De todos modos y para estar seguro lo único que puede hacer es seguir abriéndose paso respirando a fondo y dejando escapar el aire poco a poco, aunque sea absurdo porque nada le impide respirar perfectamente salvo que el aire que traga está mezclado con pelusas de lana del cuello o de la manga del pulóver, y además hay el gusto del pulóver, ese gusto azul de la lana que le debe estar manchando la cara ahora que la humedad del aliento se mezcla cada vez más con la lana, y aunque no puede verlo porque si abre los ojos las pestañas tropiezan dolorosamente con la lana, está seguro de que el azul le va envolviendo la boca mojada, los agujeros de la nariz, le gana las mejillas, y todo eso lo va llenando de ansiedad y quisiera terminar de ponerse de una vez el pulóver sin contar que debe ser tarde y su mujer estará impacientándose en la puerta de la tienda. Se dice que lo más sensato es concentrar la atención en su mano derecha, porque esa mano por fuera del pulóver está en contacto con el aire frío de la habitación es como un anuncio de que ya falta poco y además puede ayudarlo, ir subiendo por la espalda hasta aferrar el borde inferior del pulóver con ese movimiento clásico que ayuda a ponerse cualquier pulóver tirando enérgicamente hacia abajo. Lo malo es que aunque la mano palpa la espalda buscando el borde de lana, parecería que el pulóver ha quedado completamente arrollado cerca del cuello y lo único que encuentra la mano es la camisa cada vez más arrugada y hasta salida en parte del pantalón, y de poco sirve traer la mano y querer tirar de la delantera del pulóver porque sobre el pecho no se siente más que la camisa, el pulóver debe haber pasado apenas por los hombros y estará ahí arrollado y tenso como si él tuviera los hombros demasiado anchos para ese pulóver lo que en definitiva prueba que realmente se ha equivocado y ha metido una mano en el cuello y la otra en una manga, con lo cual la distancia que va del cuello a una de las mangas es exactamente la mitad de la que va de una manga a otra, y eso explica que él tenga la cabeza un poco ladeada a la izquierda, del lado donde la mano sigue prisionera en la manga, si es la manga, y que en cambio su mano derecha que ya está afuera se mueva con toda libertad en el aire aunque no consiga hacer bajar el pulóver que sigue como arrollado en lo alto de su cuerpo. Irónicamente se le ocurre que si hubiera una silla cerca podría descansar y respirar mejor hasta ponerse del todo el pulóver, pero ha perdido la orientación después de haber girado tantas veces con esa especie de gimnasia eufórica que inicia siempre la colocación de una prenda de ropa y que tiene algo de paso de baile disimulado, que nadie puede reprochar porque responde a una finalidad utilitaria y no a culpables tendencias coreográficas. En el fondo la verdadera solución sería sacarse el pulóver puesto que no ha podido ponérselo, y comprobar la entrada correcta de cada mano en las mangas y de la cabeza en el cuello, pero la mano derecha desordenadamente sigue yendo y viniendo como si ya fuera ridículo renunciar a esa altura de las

cosas, y en algún momento hasta obedece y sube a la altura de la cabeza y tira hacia arriba sin que él comprenda a tiempo que el pulóver se le ha pegado en la cara con esa gomosidad húmeda del aliento mezclado con el azul de la lana, y cuando la mano tira hacia arriba es un dolor como si le desgarraran las orejas y quisieran arrancarle las pestañas. Entonces más despacio, entonces hay que utilizar la mano metida en la manga izquierda, si es la manga y no el cuello, y para eso con la mano derecha ayudar a la mano izquierda para que pueda avanzar por la manga o retroceder y zafarse, aunque es casi imposible coordinar los movimientos de las dos manos, como si la mano izquierda fuese una rata metida en una jaula y desde afuera otra rata quisiera ayudarla a escaparse, a menos que en vez de ayudarla la esté mordiendo porque de golpe le duele la mano prisionera y a la vez la otra mano se hinca con todas sus fuerzas en eso que debe ser su mano y que le duele, le duele a tal punto que renuncia a quitarse el pulóver, prefiere intentar un último esfuerzo para sacar la cabeza fuera del cuello y la rata izquierda fuera de la jaula y lo intenta luchando con todo el cuerpo, echándose hacia adelante y hacia atrás, girando en medio de la habitación, si es que está en el medio porque ahora alcanza a pensar que la ventana ha quedado abierta y que es peligroso seguir girando a ciegas, prefiere detenerse aunque su mano derecha siga yendo y viniendo sin ocuparse del pulóver, aunque su mano izquierda le duela cada vez más como si tuviera los dedos mordidos o quemados, y sin embargo esa mano le obedece, contrayendo poco a poco los dedos lacerados alcanza a aferrar a través de la manga el borde del pulóver arrollado en el hombro, tira hacia abajo casi sin fuerza, le duele demasiado y haría falta que la mano derecha ayudara en vez de trepar o bajar inútilmente por las piernas en vez de pellizcarlo el muslo como lo está haciendo, arañándolo y pellizcándolo a través de la ropa sin que pueda impedirselo porque toda su voluntad acaba en la mano izquierda, quizá ha caído de rodillas y se siente como colgado de la mano izquierda que tira una vez más del pulóver y de golpe es el frío en las cejas y en la frente, en los ojos, absurdamente no quiere abrir los ojos pero sabe que ha salido fuera, esa materia fría, esa delicia es el aire libre, y no quiere abrir los ojos y espera un segundo, dos segundos, se deja vivir en un tiempo frío y diferente, el tiempo de fuera del pulóver, está de rodillas y es hermoso estar así hasta que poco a poco agradecidamente entreabre los ojos libres de la baba azul de la lana de adentro, entreabre los ojos y ve las cinco uñas negras suspendidas apuntando a sus ojos, vibrando en el aire antes de saltar contra sus ojos, y tiene el tiempo de bajar los párpados y echarse atrás cubriéndose con la mano izquierda que es su mano, que es todo lo que le queda para que lo defienda desde dentro de la manga, para que tire hacia arriba el cuello del pulóver y la baba azul le envuelva otra vez la cara mientras se endereza para huir a otra parte, para llegar por fin a alguna parte sin mano y sin pulóver, donde solamente haya un aire fragoroso que lo envuelva y lo acompañe y lo acaricie y lo doce pisos.

Actividad 2

Estrategias para vocabulario desconocido

A continuación, leeremos en voz alta el siguiente fragmento de “Continuidad de los parques”:

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la **trama**, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su **apoderado** y discutir con el mayordomo una cuestión de **aparcerías**, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. **Arrellanado** en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de **intrusiones**, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse **desgajando** línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la **sórdida disyuntiva** de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se **concertaban** y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte.

En pequeños grupos, responder las siguientes preguntas:

Podemos inferir algunos significados de las palabras a partir del contexto. ¿Cuáles?

¿Qué palabras no podemos inferir? ¿Qué estrategia o herramienta podemos usar?

¿Qué conocimientos sobre los que reflexionamos pueden ayudarnos a comprender los significados de esas palabras?

Entonces: ¿qué significan cada una de las palabras señaladas en el texto?

Actividad 3

Metáforas, imágenes sensoriales, comparaciones

Leemos los siguientes fragmentos de “Continuidad de los parques”:

Arrellanado en su sillón favorito, **de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones**, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos.

Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida.

Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que **más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles**.

Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, **dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte**.

El puñal se entibiaba contra su pecho, y **debajo latía la libertad agazapada**.

Responder las siguientes preguntas:

¿Qué significan las expresiones en negrita?

¿Qué tienen en particular?

¿Qué son las imágenes sensoriales? ¿Hay alguna entre las citadas?

¿Qué diferencia una metáfora de una comparación?

¿Usamos metáforas en nuestro lenguaje cotidiano? ¿Cuándo? Escribir por lo menos cinco o seis expresiones de su habla cotidiana que no correspondan a lenguaje no literal y compartir con el resto del aula las respuestas.

Actividad 4

Más estrategias

Leemos los siguientes fragmentos de “No se culpe a nadie”:

En la repentina penumbra azul que lo envuelve parece absurdo seguir silbando, empieza a sentir como un calor en la cara aunque parte de la cabeza ya debería estar afuera, pero la frente y toda la cara siguen cubiertas y las manos andan apenas por la mitad de las mangas.

... aunque es casi imposible coordinar los movimientos de las dos manos, **como si la mano izquierda fuese una rata metida en una jaula y desde afuera otra rata quisiera ayudarla a escaparse, a menos que en vez de ayudarla la esté mordiendo porque de golpe le duele la mano prisionera y a la vez la otra mano se hinca con todas sus fuerzas en eso que debe ser su mano y que le duele, le duele a tal punto que renuncia a quitarse el pulóver, prefiere intentar un último esfuerzo para sacar la cabeza fuera del cuello y la rata izquierda fuera de la jaula y lo intenta luchando con todo el cuerpo, echándose hacia adelante y hacia atrás, girando en medio de la habitación, si es que está en el medio porque ahora alcanza a pensar que la ventana ha quedado abierta y que es peligroso seguir girando a ciegas...**

... está de rodillas y es hermoso estar así hasta que poco a poco agradecidamente entreabre los ojos libres de la baba azul de la lana de adentro, entreabre los ojos y **ve las cinco uñas negras suspendidas apuntando a**

sus ojos, vibrando en el aire antes de saltar contra sus ojos, y tiene el tiempo de bajar los párpados y echarse atrás cubriéndose con la mano izquierda que es su mano, que es todo lo que le queda para que lo defienda desde dentro de la manga, para que tire hacia arriba el cuello del pulóver y la baba azul le envuelva otra vez la cara mientras se endereza para huir a otra parte, para llegar por fin a alguna parte sin mano y sin pulóver, **donde solamente haya un aire fragoroso que lo envuelva y lo acompañe y lo acaricie y doce pisos.**

Responder las siguientes preguntas:

¿Qué significan las expresiones en negrita?

¿Qué tienen en particular?

¿Qué está pasando con el protagonista?

¿De qué habla cuando habla de ratones enjaulados?

¿Qué son las cinco uñas negras suspendidas? ¿Cómo te das cuenta? ¿Qué te sugiere el texto para apoyar tu interpretación?

¿Cómo termina? ¿Por qué “doce pisos”?

¿Hay aquí metáforas, expresiones no literales? ¿Por qué? ¿Cuáles?

¿En qué sentido las expresiones no literales ayudan a la interpretación sobrenatural del texto?

Actividad 5

Relaciones léxicas

Leemos el siguiente párrafo de “Continuidad de los parques”:

Había empezado a leer la **novela** unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en *tren* a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los *personajes*. Esa tarde, después de *escribir* una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de *aparcerías*, volvió al **libro** en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda *acariciara* una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos **capítulos**.

Ahora, realizar las indicaciones que siguen a continuación:

- » Reemplazar las palabras marcadas con cursivas por otras cuyo significado sea similar.
- » Reemplazar las palabras marcadas con cursivas por frases cuyo significado sea similar.
- » Pensar la relación que existe entre las palabras en negrita. ¿Pueden intercambiarse de lugar? ¿Por qué?

Actividad 6

Más estrategias para relaciones léxicas

Leemos el siguiente párrafo de “No se culpe a nadie”:

El **frío** complica siempre las cosas, en **verano** se está tan cerca del mundo, tan piel contra piel, pero ahora a las seis y media su mujer lo espera en una tienda para elegir un regalo de casamiento, ya es tarde y se da cuenta de que hace **fresco**, hay que ponerse el *puló-ver azul*, cualquier cosa que vaya bien con el *traje gris*, el **otoño** es un ponerse y sacarse pulóveres, irse encerrando, alejando. Sin ganas silba un tango mientras se aparta de la “ventana” abierta, busca el pulóver en el “armario” y empieza a ponérselo delante del “espejo”. No es fácil, a lo mejor por culpa de la *camisa* que se adhiere a la *lana* del pulóver, pero le cuesta hacer pasar el **brazo**, poco a poco va avanzando la **mano** hasta que al fin asoma un **dedo** fuera del *puño* de lana azul, pero a la luz del atardecer el **dedo** tiene un aire como de arrugado y metido para adentro, con una **uña** negra terminada en punta.

En pequeños grupos, o de manera individual, trabajamos:

¿Cuál es la relación entre las palabras marcadas de la misma forma (negritas, cursivas, comillas y negritas cursivas)?

¿Qué palabra resume el significado de cada uno de los grupos de palabras?

¿Hay expresiones equivalentes entre sí? ¿Cuáles?

Completen las listas con más palabras relacionadas para cada grupo.

Ordenar las palabras, en términos de cuáles están incluidas en otras. Por ejemplo: universo - galaxia - planeta - tierra.

Actividad 7

Ausencia de palabras funcionales

Siguiendo con “Continuidad de los parques”, usamos el siguiente fragmento:

Primero entraba mujer, recelosa; ahora llegaba amante, lastimada cara chicotazo rama. Admirablemente restañaba sangre besos, rechazaba caricias, no había venido repetir ceremonias pasión secreta, protegida mundo hojas secas senderos furtivos. Puñal se entibiaba pecho, debajo latía libertad agazapada.

¿Qué tiene en particular este texto?

¿Qué parece faltarle?

¿Las palabras que lo componen tienen significados?

Releamos, ahora, el fragmento completo:

Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada.

En pequeños grupos, responder las siguientes preguntas:

¿Qué diferencias observan entre los dos textos?

¿Qué palabras faltaban?

¿En qué sentido ayudan a comprender el texto?

Actividad 8

Palabras cambiadas

Lectura de un fragmento de “No se culpe a nadie”:

De un tirón se arranca la manga del pulóver o se mira la mano como si no fuese suya, **entonces** ahora que está fuera del pulóver se ve que es su mano de siempre y él la deja caer al extremo del brazo flojo o se le ocurre que lo mejor será meter el otro brazo **sobre** la otra

manga a ver si así resulta más sencillo. Parecería que no lo es **además** apenas la lana del pulóver se ha pegado otra vez a la tela de la camisa, la falta de costumbre de empezar por la otra manga dificulta todavía más la operación, **o sin embargo** se ha puesto a silbar de nuevo **sin** distraerse siente que la mano avanza apenas y que sin alguna maniobra complementaria no conseguirá hacerla llegar nunca **en** la salida. Mejor todo al mismo tiempo, agachar la cabeza **por** calzarla a la altura del cuello del pulóver a la vez que mete el brazo libre **para** la otra manga enderezándola y tirando simultáneamente con los dos brazos **o** el cuello.

Actividad: reemplazo y clasificación

¿Podemos comprender el texto, así como lo leímos?
¿Por qué?

Reemplazar esas palabras por otras que permitan que el texto se comprenda.

Agrupar las palabras con lo que ya se sabe: algunas son preposiciones, otros conectores aditivos, adversativos...



Actividad 9

Conectores y marcadores discursivos equivalentes

Reescribir las oraciones que siguen cambiando algún conector o marcador discursivo, de modo que:

a) *Signifique lo mismo*

Los jugadores están dispuestos a jugar; por lo tanto, el partido no se suspende.

Los jugadores están dispuestos a jugar; entonces, el partido no se suspende.

Miró la misma película una y otra vez, así que se la sabe de memoria.

Las brujas trabajan con magia, pero no necesariamente siempre les salen las cosas bien.

Cuando sale con paraguas, al final no llueve. Así que hoy que llueve, seguro que se lo olvidó.

El secretario sabe muy bien que, aunque termine su trabajo, la jueza siempre le pide más cosas.

El despertador no sonó, entonces llegaron tarde a la escuela una vez más.

Aunque se puso las zapatillas, su mamá no lo dejó salir a jugar.

b) Signifique otra cosa (no necesariamente opuesta)

Compró las zapatillas de su prima.

Compró las zapatillas para su prima.

Trajo un camión con verduras y frutas.

Aunque era su mejor amiga, siempre le trajo muchos problemas.



María, Juana y Carola compraron las entradas para la sobrina de Lucía.



Emprendieron un viaje sobre falsas expectativas.



Llenó el cajón de medias y juguetes.



Compraron en el supermercado la comida para una semana para toda la familia.

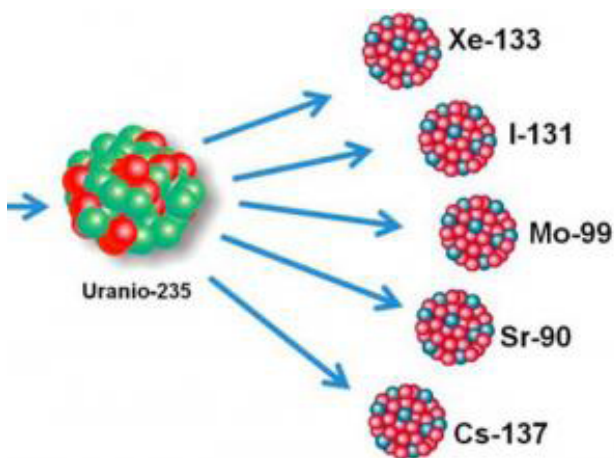


Actividad 10

Lectura de un texto: identificar partículas conectivas y establecer relaciones

Leer el siguiente texto y responder las preguntas a continuación.

Los isótopos, ¿qué son?



Los isótopos son átomos cuyos núcleos atómicos tienen el mismo número de protones pero diferente número de neutrones. Algunos de los átomos de un mismo elemento son idénticos, **pero** otros no. **Entonces**, cada una de estas variedades corresponde a un isótopo diferente.

Cada isótopo de un mismo elemento tiene el mismo número atómico (Z) **pero** cada uno tiene un número másico diferente (A). El número atómico corresponde al número de protones en el núcleo atómico del átomo. El número másico corresponde a la suma de neutrones y protones del

núcleo. **Por lo tanto**, los diferentes isótopos de un mismo átomo se diferencian entre ellos únicamente por el número de neutrones.

Los elementos que se pueden encontrar en la naturaleza pueden estar configurados en una gran variedad de isótopos distintos. La masa que aparece en la tabla periódica de los elementos es el promedio de todas las masas de todos los isótopos que se pueden encontrar de forma natural.



Cada átomo puede tener una cualquier cantidad de neutrones. Las diferentes combinaciones de neutrones y protones implican diferencias en las fuerzas de cohesión de los núcleos de los isótopos. Por lo tanto, a pesar de que puedan tener cualquier cantidad de neutrones hay algunas combinaciones de protones y neutrones preferidas en los diferentes isótopos.

Los isótopos ligeros (con pocos protones y neutrones) tienden a igualar la cantidad de neutrones y protones. **Sin embargo**, los isótopos pesados suelen tener más neutrones que protones.

Integremos información

¿Cuál es el tema de cada uno de los párrafos? ¿Qué marcas discursivas nos permiten darnos cuenta?

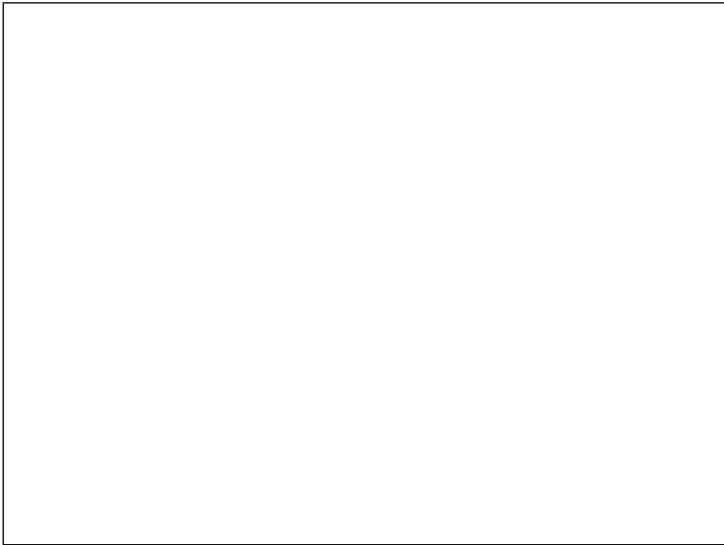
Los conectores son partículas que nos ayudan a comprender la progresión de la información, pero existen también, de modo más general, otras marcas de cohesión que conectan y relacionan la información de los párrafos. ¿Cuáles?

¿Armamos el esqueleto? Sistematizando juntos

Sobre la base de ese texto, borremos toda la información y marquemos los conectores y las partículas conectivas.

A partir de allí, completamos qué información iría en cada parte.

Esto sirve para darnos cuenta de que, aislando los conectores, cuando estos están presentes, nos permite saber qué tipo de información estará en cada una de las partes, en tanto estos conectores establecen relaciones entre las oraciones.



Actividad 11

Causalidad y contracausalidad, con y sin conector

Leamos los siguientes textos y respondamos las preguntas:

A. Gabriel estaba trabajando con su computadora y, de repente, se le apagó la máquina. Fue a revisar los otros aparatos. Vio que todos se habían apagado. Confirmó que su computadora iba a seguir sin andar.

¿Hubo un corte de luz que hizo que la computadora de Gabriel se apagara?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

Gabriel estaba trabajando con su computadora y, de repente, se le apagó la máquina. Fue a revisar los otros aparatos. Vio que todos se habían apagado. _____ confirmó que su computadora iba a seguir sin andar.

B. Tenían mucho entusiasmo por el final del campeonato. El partido estaba organizado para las nueve de la mañana. Los chicos se olvidaron de poner el despertador. Se levantaron a las ocho en punto y llegaron al partido.

¿El despertador sirvió para que se despertaran a esa hora?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

Tenían mucho entusiasmo por el final del campeonato. El partido estaba organizado para las nueve de la mañana. Los chicos se olvidaron de poner el despertador. _____ se levantaron a las ocho en punto y llegaron al partido.

C. Estudiaron juntos todo el fin de semana. El lunes tenían prueba de Biología. La profe les había dicho que no se olvidaran de estudiar sobre la célula. Ni Juan ni Mariela tenían ese texto.

¿Aprobaron el examen de Biología?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

Estudiaron juntos todo el fin de semana. El lunes tenían prueba de Biología. La profe les había dicho que no se olvidaran de estudiar sobre la célula. _____ ni Juan ni Mariela tenían ese texto.

D. El servicio meteorológico del noticiero que siempre veía había dicho que no iba a llover por la tarde. Silvana vio que todos sus vecinos habían salido igual con el paraguas. Decidió salir con paraguas. Esa noche estaba estornudando sin parar.

¿Llovió por la tarde?

Sí

No

¿Qué conector agregarías para que tu respuesta a la pregunta sea la misma?

El servicio meteorológico del noticiero que siempre veía había dicho que no iba a llover por la tarde. Silvana vio que todos sus vecinos habían salido igual con el paraguas. _____ decidió salir sin paraguas. Esa noche estaba estornudando sin parar.

Módulo 2

Modalizadores y subjetivemas

Actividad 1

Analizando diferencias

Leamos los siguientes textos:

El otro gol a los ingleses: se cumplen 30 años desde que un científico argentino gambeteó británicos para descubrir el primer dinosaurio en la Antártida¹

A 30 años del descubrimiento del primer dinosaurio en el continente blanco.

No habrá gambeteado ingleses en el estadio Azteca, pero hace 30 años Eduardo Olivero eludió una expedición británica para anticipárseles en un hallazgo de relevancia mundial.

1 *Télam*, 11-06-2016. En línea: <<http://www.telam.com.ar/notas/201606/150854-el-otro-gol-a-los-ingleses-se-cumplen-30-anos-desde-que-un-cientifico-argentino-gambeteo-britanicos-para-descubrir-el-primer-dinosaurio-en-la-antartida.html>>.



Eduardo Olivero, el geólogo argentino que descubrió el primer dinosaurio en la Antártida. (UNTDF)

Así como Diego convirtió el mejor gol de la historia de los mundiales, Olivero ayudó a demostrar que alguna vez la Antártida estuvo unida al resto de las masas continentales, porque esa es la única manera de que un Anquilosaurio —un dinosaurio herbívoro de 11 metros de largo por 2,5 metros de alto y 4 toneladas de peso—, terminara incrustado entre las rocas de la isla James Ross, en el noreste de la actual península antártica.

El geólogo —que no nació en Fiorito pero sí en un humilde pueblo de la provincia de Santa Fe—, caminaba unos 20 kilómetros diarios junto a su equipo de ocho colegas argentinos para llegar al punto de interés de sus investigaciones, en la isla Ross, mientras una expedición compuesta por científicos británicos, que compartía la misma zona, utilizaba un moderno cuatriciclo que hacía todos los días el mismo camino y dejaba una huella impregnada en la nieve.

Olivero reconoce que aunque el campo de juego era la ciencia, resultaba imposible sustraerse del clima de post guerra con Gran Bretaña, y admite que todavía hoy los grupos científicos de diferentes nacionalidades compiten por ser los primeros en obtener las respuestas ocultas del continente blanco.

La búsqueda del dinosaurio era considerada por entonces la última “copa del mundo” de los hallazgos paleontológicos.

“Fui convocado por el Instituto Antártico Argentino y por la Dirección Nacional del Antártico, para generar un programa de investigación sobre geología y paleontología de ese grupo de islas, considerado uno de los lugares más importantes para reconstruir la historia oceanográfica, climática y de recursos naturales del continente a lo largo de 70 u 80 millones de años”, recordó el científico en diálogo con Télam.

La búsqueda del dinosaurio era considerada por entonces la última “copa del mundo” de los hallazgos paleontológicos, ya que si bien dos años antes, en 1984, una expedición estadounidense había encontrado los primeros restos de mamíferos, el tamaño de estos ejemplares admitía la posibilidad de que hubieran llegado a la Antártida sobre troncos a la deriva.

“Yo no soy paleontólogo de vertebrados. Teníamos otros objetivos, pero éramos plenamente conscientes de que un dinosaurio era algo que debía ser encontrado”, indicó Olivero.

Cuando el seleccionado de científicos finalmente arribó a la isla Ross, se encontró con un campamento británico ya armado en la zona, e inclusive tuvieron que trasladarse otros 15 kilómetros porque habían acampado en el sitio exacto donde tenía previsto instalarse la delegación argentina.

Entre los grupos había diferencias logísticas, como por ejemplo el cuatriciclo que los ingleses utilizaban para trasladarse, mientras que los argentinos caminaban.

“Lo curioso es que el lugar exacto donde encontramos los restos del dinosaurio estaba a unos 20 metros de la huella por donde ellos circulaban con el vehículo para ir y venir. Es decir que pasaban todos los días pero nunca los vieron”, rememoró Olivero. El momento culmine del descubrimiento también tiene puntos en común con el gol de Maradona, no solo porque ambos se produjeron debajo de un sol radiante, uno en el caluroso estadio Azteca y otro en el desierto helado de la Antártida, sino porque Olivero define la circunstancia previa como “un momento de inspiración”.

“Es difícil que un científico lo diga, pero fue una de esas inspiraciones que uno no entiende muy bien. Era un día fantástico, con sol muy bajo, y por algún motivo se producían unos reflejos dorados que me hicieron recordar el paisaje del parque de Ischigualasto o Valle de la Luna, donde yo había estado hacía poco y que es un lugar clásico de dinosaurios en la Argentina. Por eso hice la conexión y pensé: acá puede haber algo. Les dije a mis compañeros que siguieran y me quedó solo”, relató sobre aquel momento.

“Debo haber caminado 500 metros, y al lado de la huella del cuatriciclo de los británicos, encontré parte de la mandíbula y un diente del dinosaurio. Estaba incrustado en una roca pero era visible en la superficie. No había GPS así que tuve que hacer un pequeño monolito con piedras, y traté de volver lo más rápido que pude con el resto del grupo para recuperar la mayor cantidad de la material posible”, completó el científico.

Aunque las tapas de todos los diarios del mundo incluyeron la noticia del gol de Diego, el hallazgo del Anquilosaurio que ayudó a demostrar la teoría de la deriva continental pasó casi desapercibida en Argentina.

Recién varios meses después, el hecho tomó trascendencia mundial cuando se publicó en el suplemento científico de The New York Times.

El esqueleto fue reconstruido y se exhibe todavía en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, donde además, dos especialistas lo bautizaron con el nombre de "Antarctopelta Oliveroi", en alusión final al apellido de su descubridor.

"Los británicos han tenido una historia de investigación muy importante, en especial en ese lugar de la Antártida. Es evidente que ellos también buscaban este premio, que era el último y más importante de la especialidad. Por eso es un motivo de orgullo, no tanto personal, sino por lo que implica para la ciencia argentina", evaluó Olivero, mientras mira una foto donde se lo ve agachado con su trofeo en la mano, al que solo faltaría estamparle el número diez en la espalda.

Importancia geológica y paleontológica de la cuenca James Ross, Antártida²

El 98% de la superficie del continente antártico está cubierta por hielo. Sin embargo, en el norte de la península Antártica se registra una amplia región cuya superficie se encuentra libre de hielo y es donde se localiza la cuenca James Ross. Esta cuenca se extiende desde el margen oriental de la península hasta el borde de la plataforma continental e incluye la mayor parte de las rocas expuestas al NE de la península Antártica. La cuenca James Ross fue propuesta por del Valle *et al.* (1992) como la subcuenca norte de la cuenca Larsen. El límite entre ambas subcuencas se sitúa en la península Jason, que es un alto estructural compuesto por rocas volcánicas mesozoicas pertenecientes al Grupo Volcánico Antarctic Peninsula. Dicho carácter de alto estructural fue luego confirmado por el hallazgo de troncos fósiles (del Valle *et al.* 1997). En particular, la cuenca James Ross es una cuenca sedimentaria de retroarco situada a una alta latitud austral. Posee una sedimentación que excede los 6.000 m de espesor e incluye sedimentitas marinas jurásicas a paleógenas (145 a 30 millones de años, respectivamente) y rocas volcánicas cenozoicas de hasta unos 10 millones de años pertenecientes al Grupo Volcánico Isla James Ross (Nelson 1966). El estudio geológico y paleontológico de esta cuenca comenzó a principios del siglo XX. La importancia de este estudio radica en la gran variedad de rocas sedimentarias y volcánicas reconocidas en la zona, que representan variados ambientes deposicionales (principalmente marinos) y geotectónicos (Rinaldi *et al.* 1978; Elliot 1988; Marensi *et al.* 1998; Olivero 2012). El patrimonio paleontológico de la cuenca James Ross es

-
- 2 Lirio, J. M., Concheyro, A. y Amenábar, C. R. (2014). XIX Congreso Geológico Argentino. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba - CONICET. En línea: <http://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=23989&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=2078494>.

muy vasto. El primer registro paleontológico del continente Antártico corresponde al capitán Carl A. Larsen (1892-1893) quien halló madera petrificada en la isla Marambio (Stilwell y Long 2011). Durante la larga estada de la expedición sueca en la Antártida (1901-1903), comandada por el Dr. Otto Nordenskjöld y con la participación del Alférez Sobral, se obtuvieron importantes datos geológicos, geofísicos y paleontológicos; estos últimos incluyeron el hallazgo de gran cantidad de flora y fauna fósil. Esta información permitió determinar los grandes cambios climáticos y ambientales que sufrió el continente antártico. Entre los más relevantes hallazgos se reconocieron pingüinos cenozoicos de 2 m de altura, fragmentos de ballenas, bivalvos pectínicos de edad pliocena (3,65-2,8 millones de años) alojados en el "Conglomerado con Pecten" y estos últimos sugerirían la existencia de aguas relativamente cálidas en Antártida hasta el Plioceno (Gazdzicki y Webb 1996). El primer hallazgo de dinosaurios en Antártida se situó en la isla James Ross y correspondió a un anquilosaurio (Olivero *et al.* 1991) y posteriormente se encontraron restos de un hipsilofodonte y un hadrosaurio en la isla Vega (Case *et al.* 2000). En estas islas también se hallaron numerosos reptiles marinos, como los plesiosaurios, mosasaurios y tortugas (De La Fuente *et al.* 2010) y restos de aves, como así también numerosos grupos de invertebrados y flora fósil de edades cretácicas (70-65 millones de años). La isla Marambio ha sido considerada como la "piedra de roseta" de la paleontología antártica o como un santuario paleontológico. Allí afloran sedimentitas cretácicas y cenozoicas portadoras de abundante flora y fauna fósil, entre los que se pueden mencionar: hojas de Nothofagus, flores de angiospermas, amonites, bivalvos, gastrópodos, equinodermos, decápodos, braquiópodos, tiburones, peces teleósteos, tortugas, plesiosaurios, aves (incluidos los más antiguos pingüinos gigantes), mamíferos marinos (incluida la ballena más antigua), marsupiales primitivos, foraminíferos, palinomorfos y nanofósiles calcáreos (Reguero *et al.* 2002; Concheyro *et al.* 1991). En esta isla se ha localizado, mediante la distribución estratigráfica de megafaunas, microfaunas y microfloras, la existencia del límite Cretácico-Paleógeno, el que es confirmado a través de la fuerte extinción observada en la fauna de amonites y asociaciones de foraminíferos planctónicos y nanofósiles calcáreos (Huber 1988). La cuenca James Ross fue afectada por intenso vulcanismo durante los últimos 10 millones de años provocando la intercalación de numerosos depósitos glaciarios fosilíferos entre las rocas volcánicas. Dichos depósitos se sitúan principalmente en las islas James Ross, Marambio y Cockburn, los que contienen valiosa información sobre la evolución de las calotas de hielo antártico entre el Mioceno y el Pleistoceno (Hambrey *et al.* 2008; Caramés y Concheyro 2013). En la isla James Ross y en los núnataks Foca existen diques basálticos con xenolitos de olivino que brindan valiosa información del manto infrayacente a la cuenca. La presencia de numerosos cuerpos de agua en el grupo insular James

Ross, ha permitido la obtención de testigos sedimentarios lacustres, que junto a los afloramientos sedimentarios glaci-marinos elevados son valiosos archivos sedimentarios para estudiar los cambios ambientales ocurridos durante el Pleistoceno tardío Holoceno. Adicionalmente, los testigos de hielo obtenidos en el Domo Haddington, situado en la isla James Ross, han proporcionado un valioso archivo paleoclimático de las mismas edades, en una región del planeta donde han sucedido los mayores incrementos de temperatura durante los últimos 50 años.

Preguntas para responder

Se propone la siguiente guía de preguntas sobre los textos, para resolver en pequeños grupos.

¿Qué tipo de texto es el primero?

¿En qué tipo de texto podríamos incluir el segundo?

¿Cuál/es es/son el/los tema/s principal/es de ambos textos?

¿Qué similitudes y diferencias encontramos en torno al tratamiento del tema principal?

¿Podemos señalar diferencias en la adjetivación de uno u otro texto? ¿Cuáles?

¿Qué otras partículas o palabras diferencian el tratamiento de los temas en ambos textos?

¿Podemos extraer la opinión del autor en ambos tipos textuales? ¿Por qué? ¿Cómo?

¿En qué medida nos damos cuenta de la posición del autor a través de las palabras que utiliza?

[!] Definiendo

Subjetivemas. Sustantivos, adjetivos o verbos que manifiestan determinada valoración del hablante; emite juicios positivos o negativos acerca de algo o alguien. Por ejemplo:

- Es un **idiota**.
- Son unos **corruptos**.
- En aquel entonces existía una **tiranía**.
- Son **racistas e inescrupulosos**.
- Es un país **muy democrático**.
- Estos comentarios realmente **apestan**.
- Los **malvivientes** le robaron a una señora mayor.

Modalizadores. Expresiones verbales o no verbales que indican la visión del emisor respecto del contenido del enunciado. El enunciador imprime su marca en el enunciado, explícita o implícitamente, y de alguna manera se posiciona respecto de él. Por ejemplo:

- **Probablemente** la situación del país mejoró.
- **Es necesario** que la situación del país mejoró.
- **Por desgracia** la situación del país no mejorará.
- **Seguramente** la situación del país mejorará.

Actividad 2

Un mismo problema, en contextos diferentes...
y opiniones diferentes

Leemos las siguientes notas del mismo diario, prestando especial atención a los adjetivos y adverbios.

Pasiones argentinas

La decencia de los que buscan entre la basura³

Hernán Firpo



Hurgando en la basura. Imágenes que se repiten en la Ciudad. Pobreza, marginalidad y dignidad.

Esta es una ciudad increíble. Cuando uno está casi totalmente familiarizado con la miseria como parte del paisaje, alguien emerge de uno esos de esos contenedores gris topó que encontramos aquí y allá. Con el payaso de IT, Stephen King sólo se animó a la escena de la alcantarilla, pero he aquí, a plena luz del día, al abominable hombre de la mugre.

Lo ves, te mira y una clase de vergüenza ajena que no recordás haber vivido nunca antes, hace que desvíes la mirada en dirección a la pantalla salvadora del celular. El abominable hombre de la mugre sale del tacho con una pirueta. Es ágil y no tiene ni 20 años. Te lo querés imaginar de hombre araña en el Trencito de la Alegría o, por qué no, descolgándose de algún departamento en Barrio Norte.

Después pensás que alguien que literalmente sale de entre la basura, debe ser una de las personas más decentes del mundo. Claro: si no tenés la desgracia de haber caído tan pero tan bajo, honestos deberíamos ser todos. ¿Pero qué hacemos si una persona viene de la mierda? Apretamos los labios, lamentamos la situación y seguimos de largo. Tardamos en comprender que quizá hayamos estado delante de una de esas honestidades conmovedoras.

Después pensás en el típico limpiavidrios del semáforo. No es casual. Mientras el cuidacoches es extorsivo, apunta al lóbulo frontal y juega con tu miedo, el limpiavidrios hace equilibrio en el filo de la navaja, ofreciendo un servicio a cambio de monedas. Nada, te acordás de los limpiavidrios porque esta situación de calle —mil veces demonizada— también debería convertirlos en gente automáticamente decente.

3 En línea: <https://www.clarin.com/opinion/decencia-buscan-basura_0_LOIG4y8tD.html>.

El régimen de Nicolás Maduro

Comer de la basura, el drama del hambre en Venezuela⁴

Con una inflación de 1660% y la escasez de 68% de los productos básicos, la gente más pobre sale a la cacería de camiones recolectores y las sobras de restaurantes.



Un grupo de personas hurga la basura en busca de comida en las calles de Caracas.
/ AFP

El camión de la basura frena y Rebeca corre hacia el contenedor para buscar en las bolsas. Es su **carrera diaria contra el hambre**, que tiene a muchos venezolanos **viendo de sobras**.

Antes de que los desechos sean triturados, revisa veloz y **encuentra un poco de pasta**. Rebeca León tiene 18 años, está terminando secundaria y vive en el barrio popular de Petare, en una casa que pese a su miseria cuenta con servicios básicos.

Un hijo de dos años **desnutrido**, una madre discapacitada y la vida con nada la lanzaron hace seis meses a las calles de sectores acomodados para **buscar comida en la basura**. "Mi mamá no lo quería aceptar, pero qué más se hace con lo mal que está el país. Se iba a morir de hambre, se le veían los huesos. Mi hijo se me estaba desnutriendo", cuenta a la AFP.

Su rutina es agobiante. Estudia en las tardes y del colegio sale a cazar camiones recolectores y a **escarbar desperdicios en restaurantes**, de donde saca restos de pollo, pan, pescado o queso.

Duerme en la calle y vuelve a casa en la mañana para limpiar lo que recogió, descansar y echar a andar de nuevo el engranaje.

Esta joven morena de ojos vivaces dejó la vergüenza a un lado para sobrevivir a una angustiada crisis donde **escasean 68% de los productos básicos** y la inflación crece incontrolable (según el FMI llegará a **1.660%** en 2017).

4 En línea: <https://www.clarin.com/mundo/comer-basura-drama-hambre-venezuela_0_rJvn411i.html>.

“Lloraba porque me sentía humillada. Ya no le paro (no me preocupa), porque si no trabajas o buscas algo en la basura, **no comes**”, dijo mientras aguardaba un camión que nunca llegó.



Un hombre junto a una niña busca comida en la basura en Caracas.
/ AFP

Con ella, unas 70 personas —incluidos varios niños— esperan los camiones recolectores y **se reparten el control de la basura de restaurantes**.

Rebeca registra las sobras de una marisquería de Altamira. Cerca de allí, en un local de comidas rápidas, **un hombre fue apuñalado** hace poco en una pelea por una bolsa, cuenta un empleado.

En ese lugar José Godoy, albañil desempleado de 53 años, **lame ansioso un plato desechable**. Lo acompañan dos hijas de **seis y nueve años** que beben jugo sacado de un bote. Están anémicas. Una vez al día comen yuca o plátano.

“Me daba pena, pero una noche nos acostamos sin comer. No se lo deseo a nadie. Los niños lloraban: ‘tengo hambre’. Vendí las herramientas, todo, y por último salí a la calle. **Miles vivimos de la basura**”, relata José, quien dice estar cansado de hacer en vano colas para comprar productos subvencionados.

Unos 9,6 millones de venezolanos —casi **un tercio de la población**— ingieren dos o menos comidas diarias, y la pobreza por ingresos aumentó casi nueve puntos entre 2015 y 2016, **a 81,8% de los hogares**, según la Encuesta sobre Condiciones de Vida. Un 51,51% están en pobreza extrema.

Al 93,3% de las familias no les alcanza para comprar alimentos, mientras siete de cada diez personas perdió en promedio 8,7 kilos de peso en el último año, detalla el estudio de un grupo de universidades.

“Yo era gordo, ahora mire: flaquito. A ella tuve que sacarla del colegio porque no podía darle comida para que llevara”, dice Godoy señalando a una de las hijas, quien tímida dice que hace mucho no come carne.



Una nena busca algo que comer entre la basura en Caracas. / AFP

La nutricionista Maritza Landaeta, coautora de la investigación, sostiene que 10% de las personas en pobreza extrema (unos 1,5 millones) comen de lo que les regalan familiares, o de la basura y sobras de restaurantes, **exponiéndose a enfermedades**.



Posta repetida: indigentes buscan comida para sobrevivir en Caracas. / AFP

Pero el presidente Nicolás Maduro asegura que en 2016 la pobreza en el país con las mayores reservas petroleras del mundo **bajó** de 19,7% a 18,3%, y la miseria de 4,9% a 4,4%, pese al desplome del crudo, prácticamente único ingreso en una economía dependiente de las importaciones.

El gobierno socialista, que atribuye la escasez a una **“guerra económica”**, reivindica que Naciones Unidas reconoció en 2015 sus esfuerzos contra el hambre.

Además, que su programa de venta de productos subsidiados en zonas populares —creado hace un año—, beneficiará a seis millones de hogares en 2017.

Sin embargo, esas bolsas de alimentos solo han llegado dos veces a la vivienda de Rebeca, donde una nevera dañada sirve de alacena para **proteger la comida de los ratones**. Con el semblante roto por el trasnocho, el hambre y la desazón por no haber hallado nada, vuelve a su barrio —el más peligroso de Caracas—, desde donde debe caminar una hora hasta el liceo por calles empinadas. Allí, cuenta, algunos compañeros “se desmayan de hambre”.

“No quiero quedarme así”, dice con el uniforme escolar que está ansiosa por dejar para estudiar turismo. Por ahora se alista para otra jornada de esta lucha que no vislumbra su fin.

Fuente: AFP

Reflexionamos juntos antes de trabajar en pequeños grupos

¿Cuál es el tema principal de cada noticia? ¿Es el mismo?
Sabemos que el tema principal no es el mismo, bien. Pero ¿qué tienen de “parecido”?

¿Cómo presenta uno y otro autor el tema de “comer de la basura”?

¿Cómo te das cuenta de una postura y de otra?

Ahora sí, trabajamos en pequeños grupos

Señalá, en uno y otro texto, las palabras (adjetivos, verbos, adverbios y sustantivos) que te permiten ver la diferente postura de cada uno de los autores.

Actividad 3

Cambiando juicios sobre mis enunciados

Reconocer modalizadores

En la lista de oraciones que sigue, reconocer cuáles son las palabras que modalizan el enunciado:

- » Es indudable que, si bien empató, la Selección Argentina merecía ganarle a Islandia.
- » Está claro que tenemos que ir mañana al cine.
- » Parece que va a llover.
- » Mañana iremos al viejo cine de mi barrio.
- » Sería penoso que lloviera mañana.
- » Ciertamente, el verano pasó desapercibido.
- » Sabemos que tristemente las personas no dejarán de cometer delitos.
- » Es cierto que los argentinos somos los mejores del mundo.

¿Podrías decir algo, aunque no exactamente igual, muy parecido con otras palabras?

<p>Es indudable que, si bien empató, la Selección Argentina merecía ganarle a Islandia.</p>	<p>Aunque empató, la impecable Selección Argentina merecía ganarle a Islandia. o Podríamos pensar que, si bien empató, la Selección Argentina merecía ganarle a Islandia.</p>
<p>Está claro que tenemos que ir mañana al cine.</p>	
<p>Parece que va a llover.</p>	
<p>Mañana iremos al viejo cine de mi barrio.</p>	
<p>Sería penoso que lloviera mañana.</p>	
<p>Ciertamente, el verano pasó desapercibido.</p>	

Sabemos que tristemente las personas no dejarán de cometer delitos.	
Es cierto que los argentinos somos los mejores del mundo.	

Actividad 4

¿Qué dirías si estuvieras...?

Estás en la cancha de River. Está jugando contra San Lorenzo. Van 3 a 3. River mete un gol en el minuto 86. Un chico del grupo que está al lado tuyo dice, resignado:

Lamentablemente, estos siempre se salen con la suya.

¿De qué cuadro podría ser el chico? ¿Cómo te diste cuenta?

¿Te animás?

Imaginar distintos contextos, como el ejemplo en la cancha de River, y pensar qué modalizadores se utilizarían en esa situación, cambiando la intención y la posición del enunciador en ese contexto.



Actividad 5

Reconocer diferencias entre enunciados

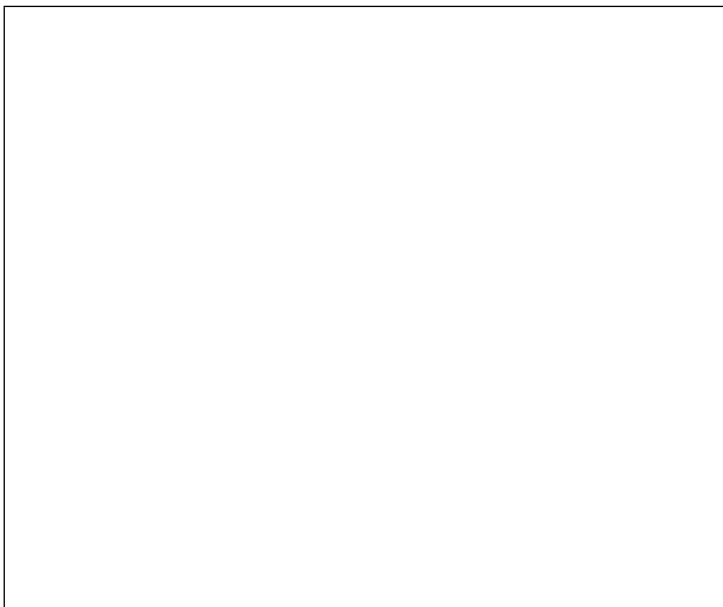
En los siguientes grupos de oraciones, marcar los moralizadores:

- » Probablemente la situación del país mejore.
- » Es necesario que la situación del país mejore.
- » Por desgracia la situación del país no mejorará.
- » Seguramente la situación del país mejorará.
- » Sorpresivamente, el presidente dirigió un discurso conmovedor a la nación.
- » Una vez más, el presidente dirigió un discurso conmovedor a la nación.

- » Lamentablemente, el presidente dirigió un discurso conmovedor a la nación.
- » Es necesario que el presidente dirija un discurso conmovedor a la nación.
- » Sinceramente, sería una buena idea salir de vacaciones.
- » Es cierto que sería una buena idea salir de vacaciones
- » No es posible que sea una buena idea salir de vacaciones.
- » Seguramente sea una buena idea salir de vacaciones.

Trabajo en grupos

Ahora, parafrasear (decirlo con otras palabras) cada una de las oraciones de los tres grupos. Observar que, de esta manera, se puede dar cuenta de las diferencias en la interpretación que esos modalizadores aportan.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for students to write their paraphrases and observations during a group activity.

Actividad 6

Encontrar subjetivemas

En la lista de oraciones que sigue, reconocer cuáles son los subjetivemas.

- » Los políticos de siempre “prometieron” que el próximo año se tomarán medidas para combatir la corrupción.
- » El cine fue inaugurado ayer con éxito innegable: sala llena.
- » Cuando ella cantaba todos quedaban admirados.
- » Preguntó, con insistencia, cuándo llegaría el paquete que solicitó hace dos meses atrás.
- » Sabía que, si no le pagaba antes de la fecha asignada, perdería mucho más que dinero.
- » Yo he devorado todos los libros de ese autor.
- » Josefina ama profundamente a su padre, lo sé por cómo lo mira, sus ojos le brillan hermosamente, y su cara se torna tersa y suave.
- » No se llegará a nada si seguimos así, es necesario que hagamos algo, realizar cambios reales, buenos, en las estructuras sociales.
- » Temo que si no lo hacemos, vendrá el desastroso debacle.
- » El hispanoparlante es un ciudadano modelo, sumamente amable, respeta las normas, es estudioso y tiene una marcada tendencia por el aprendizaje de su lengua materna.
- » Todos los que amamos nuestras raíces lingüísticas, tenemos por destino la excelencia.

Cambiando sentidos, opiniones y sentimientos...

Proponemos cambiar los enunciados, reemplazando los subjetivemas que encontramos, siguiendo el ejemplo. Tenemos que intentar cambiar el sentido de las oraciones, pero analizando los subjetivemas.

El cine fue inaugurado ayer con éxito innegable: sala llena.	
Cuando ella cantaba todos quedaban admirados.	Cuando ella cantaba todos quedaban aturdidos.
Preguntó, con insistencia, cuándo llegaría el paquete que solicitó hace dos meses atrás.	
Sabía que, si no le pagaba antes de la fecha asignada, perdería mucho más que dinero.	
Yo he devorado todos los libros de ese autor.	Yo he odiado todos los libros de ese autor.
Josefina ama profundamente a su padre, lo sé por cómo lo mira, sus ojos le brillan hermosamente, y su cara se torna tersa y suave.	

<p>No se llegará a nada si seguimos así, es necesario que hagamos algo, realizar cambios reales, buenos, en las estructuras sociales.</p>	
<p>Temo que si no lo hacemos, vendrá el desastroso debacle.</p>	
<p>El hispanoparlante es un ciudadano modelo, sumamente amable, respeta las normas, es estudioso y tiene una marcada tendencia por el aprendizaje de su lengua materna.</p>	
<p>Todos los que amamos nuestras raíces lingüísticas, tenemos por destino la excelencia.</p>	

Actividad 7

El poder de los subjetivemas

Leemos el siguiente editorial, prestando atención y tratando de analizar la posición del autor.

El oficio de dar pena en el subte⁵

Hernán Firpo

Hay un tipo en el subte al que habría que hacerle un contrato de algo. De actor de comedia italiana, de víctima, de cretino exigente. Algo. Entra al vagón con la voz quebrada por un llanto que no se distingue si es inicio o final y arranca su cadena del desánimo: un golpe bajo tras otro. Nombra un hospital. Dice el número de cama. Explica los alcances de una enfermedad de película icónica onda Love Story o La fuerza del cariño.

Además tiene una tonadita del Interior. Habla como Leuco padre, y a Leuco padre lo escucha un porteño y le da las llaves de su casa. Lo cierto es que el quía, lejos de recibir una ayuda, percibe ingresos. Si desconfiar es confiar en que pueden engañarte, no llama la atención que lo sigan de un vagón a otro y lo graben con el celu para comprobar que la rutina apenas varía en dolor sin tregua, estado de shock y voz temblorosa. El grupo de escépticos —todos pasajeros de hora pico— advierten que Fulano también es ciego y tiene Mal de Chagas. Lo interesante acá no sería su ensayo sobre la ceguera ni la enfermedad vintage, sino la tonada que ahora se apoya en una atractiva sonrisa Stevie Wonder.

Cuentan que lo han visto en las inmediaciones de El Rosedal, y que también sería renego. Ya al borde de la leyenda urbana, los perseguidores dicen que a veces unifica miserias para dar en el blanco del morbo.

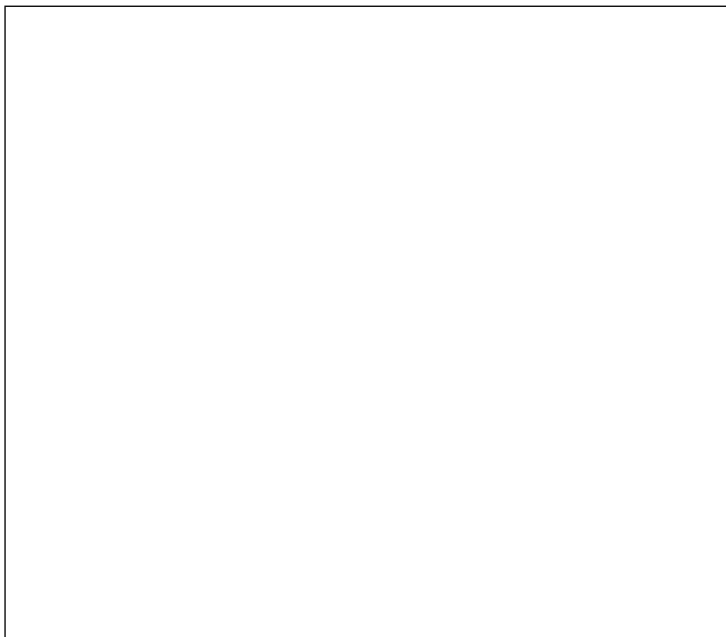
Las malas lenguas —todas, empezando por las de los Stones— aseguran que cuando los tormentos se juntan, lloramos y el quía no percibe ingresos: ahorra.

Escritura de un breve ensayo

A partir del análisis del editorial, y marcando los subjetivismos y modalizadores que se encuentran, proponemos escribir un texto (ensayo) sobre la propia opinión respecto de la posición del autor.

5 En línea: <https://www.clarin.com/opinion/oficio-dar-pena-subte_0_rJeJ_Ucc.html?fbclid=IwAR2nrPvWNJEfy7PK5ZlxNG9OUmYzUTtuCNLPph0rbm6HPVLFX0suNedVzFw> (24-08-2016).

Es importante que puedas marcar tus propios modalizadores y subjetivemas, así podés hacer “consciente” el uso que le estás dando.



Actividad 8

¿Qué están queriendo decir? ¿Qué no están diciendo?

Analicemos juntos los siguientes ejemplos:

- » Los productores cortaron las rutas.
- » Las rutas quedaron cortadas.
- » Las rutas fueron cortadas por los productores.

Pensemos entonces:

- » ¿Qué tienen en común?
- » ¿En qué difieren?
- » ¿Pudieron fijarse en los sujetos de las oraciones?
- » ¿Hay alguna en voz pasiva?
- » ¿Para qué se usó la voz pasiva?

¿Qué me están queriendo decir y qué no?

Escribir las diferencias entre los enunciados que siguen.

A. Refuerzan la asistencia ante el temor de un aumento de la violencia de género. / El temor a un repunte en las agresiones machistas refuerza la atención a mujeres.

B. Alberto Fernández ordenó no confrontar con la Iglesia por el aborto y priorizar la agenda en común. / Alberto ultima el proyecto del aborto y ordenó no confrontar con la Iglesia.

C. Con fuertes críticas a la herencia y los primeros anuncios, Alberto Fernández jura como presidente. / La emotiva jura de Alberto Fernández en la asunción presidencial.



Actividad 9

Integración, modalizadores y subjetivemas

Las tres notas que siguen pertenecen a los diarios *La Nación*, *Télam* e *Infobae*, todas ellas referidas al momento en el que se difundieron los mensajes que los acusados del crimen de Fernando Báez Sosa se enviaron luego de su muerte.

Proponemos que, a partir de estas tres noticias que siguen, se diseñe una actividad sobre modalizadores y subjetivemas.

Se puede pensar en alguna de las que ya hicimos (como contrastar “puntos de vista” de los tres diarios respecto de un mismo tema, pero focalizando en la adjetivación o los modalizadores) o proponer otra (por ejemplo, la producción de un texto único que tenga como objetivo poner en evidencia las posiciones de los tres diarios en estas noticias).

Luego, intercambiar las actividades con un compañero, ¡que deberá hacerla!

Difunden los audios que los acusados se enviaron tras el crimen de Báez Sosa: “Los re cagamos a palos mal, ganamos”⁶



En la imagen de Instagram, 9 de los diez acusados, en Gesell, antes del crimen de Fernando Báez Sosa Crédito: Instagram.

En medio de las indagatorias a los acusados de asesinar a golpes a Fernando Báez Sosa, **tres mensajes de audio** enviados al grupo de WhatsApp que tenían **fueron difundidos** públicamente en las últimas horas, aunque conformaron parte de la prueba que utilizó el juez de la causa, **David Mancinelli**, para dictarles la prisión preventiva por el homicidio doblemente agravado de la víctima.

En el requerimiento de la prisión preventiva de la **fiscal Verónica Zamboni** consta una **transcripción de los audios y mensajes** que los acusados enviaron al grupo “**losdeboca3**”, momentos después del crimen de Báez Sosa, en la madrugada del 18 de enero, en Villa Gesell.

En el primero de los audios se escucha a **Lucas Pertossi** cuando dice a sus amigos que Fernando “**caducó**”. Este mensaje fue enviado a las **4.55 de la madrugada del 18 de enero**: “Estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia...caducó”.

Luego, un segundo mensaje de audio enviado por el mismo imputado casi inmediatamente después dice: “Estoy buscando a este **Ciro** es pajero...Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están, amigo... es más lolo este **Ciro**”.

6 En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/seguridad/difunden-audios-acusados-se-enviaron-crimen-baez-nid2335577>> (20-02-2020).

El tercero de los audios pertenece a **Ciro Pertossi** enviado a las 6.06 de la madrugada que dice “Chicos, no se cuenta nada de esto a nadie”.



La selfie tomada minutos después del crimen de Fernando Báez Sosa.
Crédito: Archivo

Transcripción de los audios

04.55 horas: estoy buscando a este Ciro es pajero... me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están amigo... es más loro este Ciro (Lucas Pertossi)

04.55 horas: amigo, estoy acá cerca donde esta el pibe y están todos ahí a los gritos, esta la policía, llamaron a la ambulancia... Caducó. (Lucas Pertossi)

“Ey, amigo, ni bien llegué mandame que yo voy a estar en la casa con Lucas y Ayrton”, dijo Blas Cinalli. “Ey, posta posta, estamos yendo al Mc Donald’s. Ahora vamos para el centro a ver qué onda capaz que lo cruzamos”, agregó, casi entre risas.

“Nos sacaron todos los patovicas, los re cagamos a palos mal. Nos agarraron a todos del cuello y nos sacaron a todos para afuera. Nos agarraron todos los policias pero bueno, ganamos igual”, cuenta sobre lo ocurrido en el boliche Le Brique.

06.06 horas: chicos no se cuenta nada de esto a nadie (Ciro Pertossi).

En la última nota de voz narró detalles de lo sucedido en el boliche Le Brique: “Nos sacaron todos los patovicas, los re cagamos a palos mal. Nos agarraron a todos del cuello y nos sacaron a todos para afuera. Nos agarraron todos los policías pero bueno, ganamos igual”.

A partir de los audios y en su requerimiento de prisión preventiva, la fiscal Verónica Zamboni precisa que “claramente se desprende que los imputados estaban total-

mente al tanto de lo sucedido con Fernando, como de su fallecimiento, dado que Lucas Pertossi, según el audio, vuelve al lugar del hecho, y avisa a los restantes integrantes del grupo que está ahí cerca del «pibe» interpretándose que se trata de Fernando (la víctima), contándoles que ahí están todos a los gritos, que está la policía, y que llamaron a la ambulancia, como así también que 'caducó'.

Para la fiscal Zamboni, "tenían plena conciencia y conocimiento de que habían causado la muerte de Fernando, pese a lo cual, todos ellos huyeron del lugar, y se escondieron".

Cuatro horas y media después del mensaje de **Ciro Pertossi** de las 06.06 horas, nuevos mensajes alertaban sobre la llegada de la Policía a la casa:

10.38: "Policía afuera. Euuuu" (Ciro Pertossi).

10.39: "Sí, mal. Está la poli" (Blas Cinalli).

10.39: "Salgamos" (Ciro Pertossi).

Ayer, durante la ampliación de las indagatorias, ocho de los acusados cuestionaron a la fiscal Zamboni, a quien acusaron de haberles mentido porque no les dejó leer la acusación en su contra, dijeron que están condenados por los medios y por la sociedad y denunciaron que están siendo amenazados por otros presos en la cárcel que les dicen que los quieren violar.

La fiscal considera que los ocho detenidos son coautores del homicidio, pese a que inicialmente, solo **Máximo Thomsen** y **Ciro Pertossi** figuraban con esa calificación. Para Zamboni existen pruebas para incluir bajo la coautoría del "homicidio doblemente agravado por su comisión por alevosía y por el concurso premeditado de dos o más personas" a **Luciano Pertossi**, **Ayrton Viollaz**, **Matías Benicelli**, **Lucas Pertossi**, **Enzo Comelli** y **Blas Cinalli**.

Los únicos que seguirán acusados como "participes necesarios" serán **Alejo Milanesi** y **Juan Pedro Guarino**, quienes recuperaron la libertad el pasado lunes 10 de febrero, y serán indagados hoy.

Los audios de WhatsApp de los rugbiers tras el asesinato de Fernando⁷

Tres mensajes de los acusados de matar a Fernando Báez Sosa fueron difundidos públicamente en las últimas horas aunque conformaron parte de la prueba que utilizó el juez para dictarles la prisión preventiva.

7 En línea: <<https://www.telam.com.ar/notas/202002/433536-audios-rugbiers-villa-gesell-crimen-fernando-baez-sosa-whatsapp.html>>.



Tres mensajes de audio enviados por los rugbiers acusados de matar a Fernando Báez Sosa al grupo de WhatsApp que crearon durante las vacaciones, fueron difundidos públicamente en las últimas horas aunque conformaron parte de la prueba que utilizó el juez de la causa para dictarles la prisión preventiva por el homicidio doblemente agravado de la víctima.

En el requerimiento de la prisión preventiva de la fiscal Verónica Zamboni consta una transcripción de los audios y mensajes que los rugbiers se enviaban al grupo "losdeboca3" momentos después del crimen de Fernando la madrugada del 18 de enero pasado en Villa Gesell.

En el primero de los audios se escucha a Lucas Pertossi cuando dice a sus amigos que Fernando "caducó". Ese mensaje fue enviado a las 4.55 de la madrugada del 18 de enero pasado.

Estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia... caducó

Luego, un segundo mensaje de audio enviado por el mismo imputado casi inmediatamente después.

Chicos, no se cuenta nada de esto a nadie

El tercero de los audios pertenece a Ciro Pertossi enviado a las 6.06 de la madrugada.
Estoy buscando a este Ciro es pajero... Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están amigo... es más lolo este Ciro.

Los audios de los rugbiers tras el crimen de Fernando: frases desafiantes, pacto de silencio y risas⁸

Los detenidos por el crimen hablan de la pelea con los patovicas: "Nos agarraron todos los policías pero bueno, ganamos igual"

Los audios de WhatsApp que mandaron los rugbiers tras la muerte de Fernando

Este miércoles por la tarde, luego de que cuatro de los ocho rugbiers imputados por el crimen de **Fernando Báez Sosa** fueran indagados ante la fiscal **Verónica Zamboñi**, se difundieron una serie de audios que se enviaron a través de WhatsApp entre los integrantes del grupo de Zárate. **En ellos, se estableció un pacto de silencio y detallaron cómo fueron los minutos previos a la golpiza que terminó con la vida del joven de 19 años.**

En el primer audio, enviado a las 4:55 de la madrugada del 18 de enero, **Lucas Pertossi** dice: **"Amigo, estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia... caducó"**.

"Estoy buscando a este Ciro, es pajero... Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están, amigo... es más loco este Ciro", envió Pertossi en referencia a Ciro, quien apareció a las 6.06 con otro audio: **"No se cuenta nada de esto, a nadie, eh"**, frase con la que comenzó el pacto de silencio entre los rugbiers.

"Ey, amigo, ni bien llegué mandame que yo voy a estar en la casa con Lucas y Ayrton", dijo Blas Cinalli, protagonista de los audios posteriores. **"Ey, posta posta, estamos yendo al Mc Donald's. Ahora vamos para el centro a ver qué onda capaz que lo cruzamos"**, agregó, casi entre risas, en lo que se interpreta como la posibilidad de regresar al lugar en el que fue asesinado Fernando.

En la última nota de voz narró detalles de lo sucedido en el boliche Le Brique: **"Nos sacaron todos los patovicas, los re cagamos a palos mal. Nos agarraron a todos del cuello y nos sacaron a todos para afuera. Nos agarraron todos los policías pero bueno, ganamos igual"**.

El dictamen en el que pidió la prisión preventiva para ocho de los diez imputados, la fiscal de Villa Gesell transcribió los siguientes mensajes tanto de audio como de texto que quedaron registrados en el grupo de WhatsApp llamado **"losdeboca3"**, por el que se comunicaban la mayoría de los acusados aquella madrugada del 18 de enero y cuando ya había ocurrido el ataque:

8 En línea: <<https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2020/02/19/los-audios-de-los-rugbiers-tras-el-crimen-de-fernando-frases-desafiantes-pacto-de-silencio-y-risas/>> (19-02-2020).

- 4.46: "Estoy yendo a la casa, vengan" (audio de Lucas Pertossi).
- 4.53: "¿Dónde están?" (texto de Máximo Thomsen).
- 4.53: (Ciro Pertossi manda ubicación fuera de boliche Le Brique).
- 4.53: "¿Dónde es eso?" (texto de Máximo Thomsen).
- 4.54: "¿Los llevo el Gad?" (texto de Máximo Thomsen).
- 4.55: "Estoy buscando a este Ciro, es pajero... Me dice vení al mercado que pasamos siempre, estoy en el mercado a la vuelta del hotel y no están, amigo... es más lolo este Ciro" (audio de Lucas Pertossi).
- 4.55: "Estoy acá cerca donde está el pibe y están todos ahí a los gritos, está la policía, llamaron a la ambulancia... caducó" (audio de Lucas Pertossi).
- 4.55: "No. Estamos en el supermercado. Un poco más adelante" (texto de Ciro Pertossi).
- 4.55: "Estamos esperando ahí, tarado" (audio de Lucas Pertossi).
- 4.56: "Donde estamos todos" (texto de Alejo Milanesi).
- 4.56: "Machu, Ayrton y yo, en la casa. ¿Los demás? Repórtense" (texto de Alejo Milanesi).
- 4.57: "Ahí estamos yendo, ahora vamos a la casa, estamos acá a la vuelta... ahora vamos" (audio de Ciro Pertossi).
- 5.00: "Machu, ¿dónde estás? Andá para la casa" (Ciro Pertossi).
- Sobre esta secuencia de mensajes, la fiscal Zamboni señaló en su dictamen que **"claramente, se desprende que los imputados estaban totalmente al tanto de lo sucedido con Fernando, como de su fallecimiento, dado que Lucas Pertossi, según el audio, vuelve al lugar del hecho, y avisa a los restantes integrantes del grupo que esta ahí cerca del 'pibe'" y que "caducó"**.

Esta tarde, los rugbiers fueron trasladados hasta Villa Gesell para declarar (Diego Medina)

- Por ello, la fiscal sostiene que, a partir de las 4.55 del 18 de enero, "la totalidad de los imputados (...) **tenían plena conciencia y conocimiento de que habían causado la muerte de Fernando**, pese a lo cual, todos ellos huyeron del lugar, y se escondieron". Luego, algunos miembros del grupo se sacan fotos comiendo en un local de comidas rápidas y otros comienzan a pedirle al resto que no comenten lo que sucedió con nadie:
- 5.48 horas: (fotografía comiendo en Mc Donald's) (Lucas Pertossi).
- 5.49 horas: (fotografía comiendo en Mc Donald's donde se lo ve a Lucas Pertossi con una remera tipo chomba de color azul marino o negra con rayas blancas horizontales) (Máximo Thomsen).
- 5.49: "The police" (texto de Máximo Thomsen)



Lucas Pertossi y Máximo Thomsen, tras el asesinato de Fernando, esperando por un pedido en McDonald's.

5.54: "¿A qué hora cierran?" (texto de Ciro Pertossi).

5.54: "No cierran" (texto de Lucas Pertossi).

5.59: "Vengan a la casa. Ya volvimos con Pipo" (texto de Blas Cinalli).

6.06: "Eu, amigo, dejen de lorear. Que están preguntando los otros pibes si nos peleamos" (texto de Matías Benicelli).

6.06: "**Chicos, no se cuenta nada de esto a nadie**" (audio de Ciro Pertossi).

6.07: "Son re loros, amigo" (texto de Matías Benicelli).

Al audio de Ciro Pertossi de las 6.06, la fiscal lo interpreta como una orden que dio inicio a "**un pacto de silencio (...) corroborando ello su participación en el hecho, como así también la total premeditación con que se cometiera el hecho**".

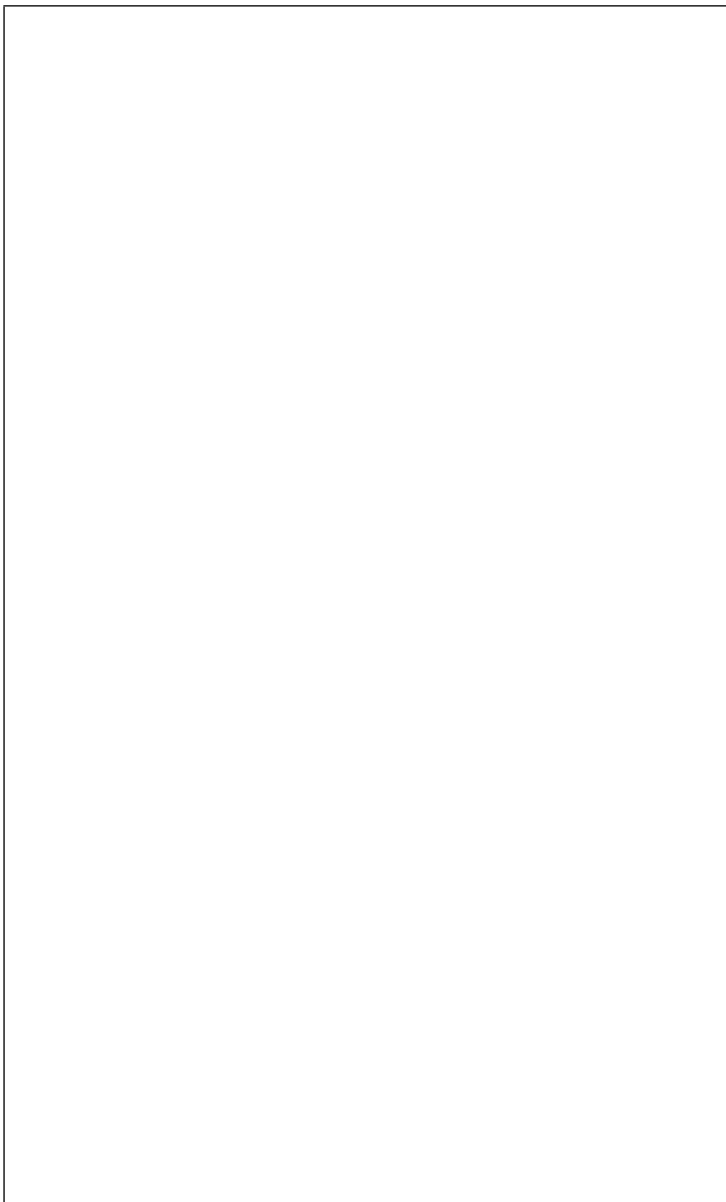
Cuatro horas y medias más tarde, el grupo se mensajea para anunciar la llegada de la policía que los detuvo:

10.38: "**Policia afuera. Euuuu**" (texto de Ciro Pertossi).

10.39: "**Sí, mal. Está la poli**" (texto de Blas Cinalli).

10.39: "**Salgamos**" (texto de Ciro Pertossi).

Los cuatro rugbiers indagados hasta mediados de esta tarde (Máximo Thomsen, Enzo Comelli, Blas Cinalli y Ciro Pertossi) todos acusados de la autoría material del crimen de Báez Sosa, optaron por la misma estrategia monótona: **decir exactamente lo mismo, apuntar a fallas procesales, a no ser informados debidamente para ejercer su derecho a la legítima defensa, a hablar una y otra vez de su desconfianza a la fiscal Zamboni con líneas incisivas.** Apuntaron también contra Fernando Burlando, el principal abogado de la familia Báez Sosa, hablaron de una condena mediática mientras se victimizaban y evitaban reconocer el crimen, pedir perdón o siquiera arriesgar un gesto de arrepentimiento.



Módulo 3

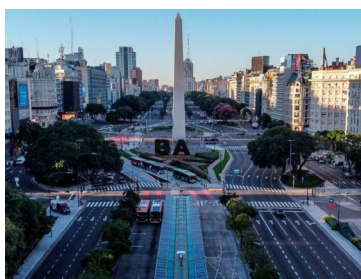
Argumentación

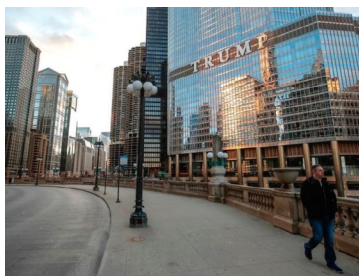
Actividad 1

Tema principal y núcleos narrativos

Observemos atentamente estas fotos:

A. Grupo I:





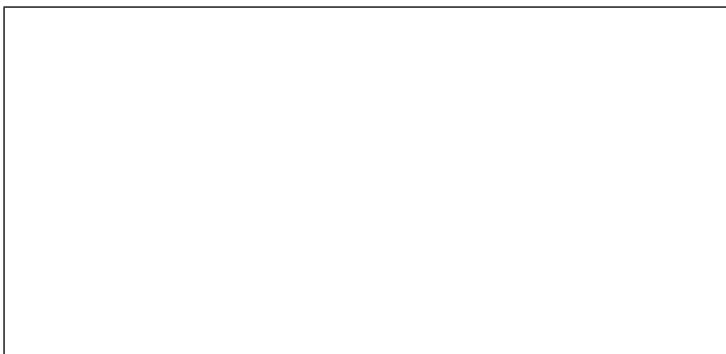
B. Grupo 2:



¿Qué podemos observar en las fotos del grupo A? ¿De qué se tratan, entonces? ¿Podemos decir que tienen un tema en común?



¿Y las del grupo B? ¿Tienen el mismo tema? ¿Qué elementos tienen en común y cuáles no?



Actividad 2

Tema principal, en series, películas o videojuegos

¿Debatimos?

Tu docente pensará con vos y tus compañeros en un debate sobre películas o series.

Después de conversar entre todos, la propuesta es realizar la siguiente actividad.

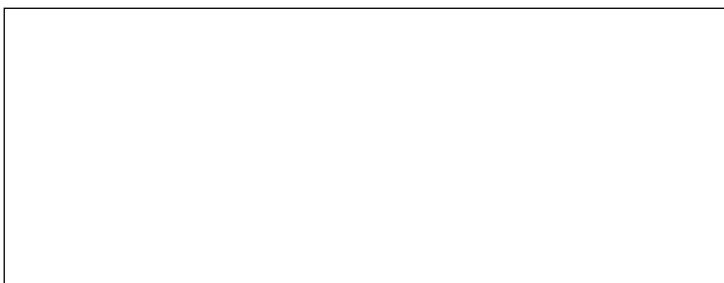
¡Manos a la obra!

Pensemos en todos los videojuegos que nos gustan. Los que les gustan a nuestros amigos, y también los que no. Pueden ser de Playstation, Xbox, Nintendo, etcétera.

Anotarlos acá:



Ahora, clasificarlos según su tema principal.



Actividad 3

Identificar tesis

Leemos la siguiente nota de la *Revista de Educación Virtual*:

Desventajas del uso de la tecnología en el aula⁹

No hay lado correcto o incorrecto de este debate. La tecnología educativa tiene sus ventajas y desventajas. Todo depende de los maestros, administradores y personal del distrito para decidir si el bien supera el mal.

Muchos entusiastas de la tecnología ponen los ojos cuando las personas expresan su preocupación de que la tecnología educativa es una manera de reemplazar a los maestros en el futuro. ¿Pero sus preocupaciones carecen de validez? Usted no tiene que ir muy lejos en el pasado para encontrar ejemplos de la tecnología de sustitución de los trabajadores: la industria automotriz, la agricultura y las industrias manufactureras tienen todas muchas partes mecanizadas de su proceso, el despido de los trabajadores en el proceso. Mientras que algunas personas piensan que los maestros se quedan obsoletos, los últimos avances tecnológicos son lo suficientemente potentes como para entregar el contenido, evaluar, y fijar los estudiantes un nuevo curso de aprendizaje, todo ello sin la intervención del maestro. ¿Qué significa eso para el futuro de la enseñanza?

Esta es probablemente la primer preocupación de los profesores que consideran la implementación de la tecnología del aula: la preocupación de que los estudiantes van a estar demasiado ocupados en redes sociales y no prestando atención a la lección. La curiosidad innata de los estudiantes, junto con su comprensión de la tecnología podría conducir a una mayor socialización en línea en entornos en los dispositivos son de fácil acceso.

El plagio ha sido siempre una preocupación de los profesores. Hoy, los estudiantes pueden acceder fácilmente a ensayos, informes, notas de clase, pruebas en línea, etcétera, lo que hace que sea mucho más difícil que los profesores sepan si el trabajo de la mano de los estudiantes es original. Aunque hay herramientas de alta tecnología para ayudar a los maestros a descubrir si el trabajo es un plagio, ningún sistema es perfecto. No todos los estudiantes tienen acceso a las herramientas de tecnología fuera del aula. La biblioteca es una opción, pero a menudo hay una espera para los ordenadores conectados a Internet, e incluso entonces, no se puede descargar aplicaciones y software en ordenadores públicos.

La asignación de uso de la tecnología en el aula está bien si todos los estudiantes tienen acceso al dispositivo. Sin embargo, cuando se consideran determinados programas tecnológicos para hacer la tarea, en una intervención en casa, o de aprendizaje, el acceso de los estudiantes a Internet debe ser considerado.

9 En línea: <<https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2869>> (Claudia García, 27-1-2017).

La privacidad de la información del estudiante y datos es bastante de una cuestión a tener muchos maestros y escuelas lejos de implementar cualquier tipo de iniciativas de tecnología de amplio alcance. Aplicaciones y plataformas han recorrido un largo camino para mejorar sus medidas de privacidad, especialmente cuando éste afecte a los estudiantes, pero ¿es suficiente para convencer a las escuelas que vale la pena el riesgo potencial? Los datos de los estudiantes son muy importantes dentro de las paredes del aula, pero ¿los maestros pueden sentirse seguros de que ahí es donde la información se mantendrá cuando se utilizan aplicaciones tecnológicas?

Respondamos

¿De qué se trata esta nota? ¿Podés escribir cuál es el tema principal?

La autora, ¿en qué posición está? ¿A favor o en contra?

¿Cómo te das cuenta? Marcar en el texto las palabras, oraciones o frases que te permiten sustentar la respuesta anterior.



Actividad 4

Identificar tesis, argumento y contraargumento

A continuación, leamos la siguiente columna editorial del diario *La Nación*:

Que una pantalla no decida tu voto¹⁰



Una máquina de votación electrónica. Fuente: Archivo

¹⁰ En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/2076154-que-una-pantalla-no-decida-tu-voto>> (26-10-2017).

En los últimos meses, entre las comunidades de seguridad informática, de sistemas de código abierto y los defensores de la transparencia del voto se ha vuelto a poner en el tapete el tema de la conocida BUE (Boleta Única Electrónica) y el sistema a Vot.ar. Voces a favor y en contra se alzarón desde mucho antes de que empiecen las campañas, pero lo cierto es que en las pasadas elecciones del 22 de octubre se utilizó nuevamente en gran parte del país el viejo sistema de boletas de papel.

Ya mucho se ha hablado sobre la fiabilidad de la boleta electrónica, y no es el objeto de esta columna seguir debatiendo ese tema, que ha sido transitado por todo tipo de expertos. Hay otros aspectos menos discutidos del sistema, que se refieren a su usabilidad, y que deberían ser tenidos en cuenta ya que forman parte de la manera en la que la gente emite su voto.

Tuve la oportunidad de poder analizar el uso de la BUE en el 2015 en Ciudad de Buenos Aires (el sistema no ha tenido mayores cambios en las votaciones posteriores en el resto del país) y pude observar pequeñas postales que no sólo hablan de nosotros, los argentinos, sino también de cómo un sistema tan importante y potencialmente masivo revolucionó la forma de votar que mantenemos hace un siglo, tal vez más rápido que lo que la gente puede procesarlo, dejando a quienes están menos acostumbrados a tratar con máquinas en cierta situación de desventaja.

La mirada de los otros

La interacción con el sistema comienza al hacer la fila, en algunos casos hasta dentro del aula. Ya no hay cuarto oscuro: si uno está frente a la persona que está votando igual no se puede ver a quién elige. Pero debería seguir siendo una actividad que se haga en soledad, ya que la gente espera generando ruido, suspirando porque alguien tarda, haciendo comentarios, poniendo aún más presión para que todos los hagan "rápido y bien", como si fuera una prueba de fuego. Este es un factor externo a la interfaz de la máquina, pero no por eso se debe ignorar lo mucho que la mirada del otro influye con la acción de votar.

En cuanto a la usabilidad del sistema en sí, hay que tener en cuenta 5 aspectos importantes: En primer lugar, la facilidad de aprendizaje. Tal como está implementado el sistema, ante la opción Votar por categoría muchos usuarios se encuentran con un término que no conocen: no queda claro si lo mismo que Cortar boleta. En muchos casos esto hizo que terminaran votando a una lista completa por la dificultad de no saber cómo elegir diferentes candidatos en distintos partidos. De avanzar con el voto electrónico, el presentarle a un gran grupo de usuarios opciones de nomenclatura, para investigar cual es la palabra correcta que se debería emplear, solucionaría el problema de que el votante no sepa qué va a suceder cuando se aprieta un botón.

No es una interfaz intuitiva

En segundo lugar está la facilidad y eficiencia de uso. La gente demostró que la paciencia se puede perder demasiado rápido para ser un domingo tranquilo cuando una voz gritó "¡No anda! ¡Se colgó! ¡No sé qué hacer!", se escuchó a lo lejos. "Léame las opciones que le aparecen" dijo el presidente de mesa, sin involucrarse de más en la ayuda de cómo votar, ya que excede su responsabilidad. Varios confiados creen que saben y no practican antes de entrar, y en el momento de votar se dan cuenta que no saben qué hacer. Tal vez la solución no estaba en el entrenamiento masivo de las personas a través de campañas de marketing (poco escalable en este caso, ya que más de 2 millones y medio de personas votaron) sino en pensar en un sistema verdaderamente fácil de usar que no confie demasiado en los instructivos paso a paso. Otro tema es la impugnación del voto: en las elecciones que observé, algunas personas preguntaban a las autoridades de mesa cómo impugnar el voto, porque no querían votar en blanco. No parecía ser una opción demasiado visible, aunque estaba: un análisis del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec) indica que esto es así para evitar que los votantes elijan tanto ese botón.

Algunos votantes hicieron uso de su derecho al "Voto Asistido": tener ayuda de alguien de confianza. Muchos votantes, por las dudas, vuelven al inicio del proceso de votación y juegan a encontrar a sus candidatos en la pantalla; pero aparecen en forma aleatoria cada vez que se empieza de nuevo. Estando frente a la máquina de votar, algunas personas llevaron los anteojos para leer de cerca, aunque sería casi obvio que un sistema que se va a utilizar tanto por gente joven, mayores o con problemas de visión debería ofrecer óptimas consideraciones en términos de accesibilidad. Por otro lado, algunas pantallas táctiles no se veían bien, o tenían fallas en el contraste o de falta de sensibilidad. Un punto a favor fueron los auriculares y sistema de votación suplementario para no videntes, aunque en todo el día de la votación no vi a nadie que los use.

Al momento del escrutinio

En tercer lugar, es importante preguntarnos sobre la facilidad de recordar cómo funciona este sistema. Aunque votamos cada dos años, es probable que el sistema sufra modificaciones, se mejore versión tras versión y para que resulte una mejor experiencia. Mientras que algunas personas de un mes a otro olvidan hasta cuál era la clave de su cajero automático, ese miedo a no acordarse bien cómo era siempre está escondido y vuelve a aparecer en forma bienal.

En cuarto lugar, deberíamos ofrecer una reflexión sobre la frecuencia y gravedad de los errores. Aunque sabemos que el recuento siempre presenta algunas discrepancias, después de un día agitado cumpliendo el deber cívico, se observó que a la hora del escrutinio final muchos encargados de mesa no sabían usar el sistema y pusieron en práctica lo poco que recordaban de la capacitación inicial. Algunos casos, los DVDs que ponen en funcionamiento el sistema se pierden, no funcionan o lo hacen demasiado tarde. Una vez iniciado el conteo, algunos osados confiaban 100% en el método de leer las BUEs con el sistema de escaneo rápido, por el lector electrónico. Otros, obligaban a hacer el recuento también a mano para estar más seguros.



Fuente: Archivo - Crédito: DYN

No aplicar tecnología a cualquier precio

En último lugar, debemos pensar en la satisfacción subjetiva que ofrece todo este proceso. Que el desarrollo tecnológico vaya hacia lo digital y electrónico no significa que nuestros derechos civiles sí o sí tengan que pasar por ese tamiz a cualquier precio. Facilidades como poder cambiar idiomas, tamaños de letra o que sea aún más ajustable a las necesidades de la mayor parte de las personas por ahora no fueron del todo bien desarrolladas en este instrumento. Para mejorar la interfaz digital de algo que de aprobarse impactará en millones de argentinos se necesita hacer muchas pruebas, con muchas personas de capacidades diferentes y poder lograr un sistema inclusivo, justo y transparente. Y debe cumplir una regla de oro: ser mejor que lo que todos ya sabemos hacer, que es elegir una boleta en papel e introducirla en un sobre.

Incluso frente a la alternativa del cambio por una boleta única de papel, la opción por la que se inclinan muchos detractores del voto electrónico, el diseño también se debe validar, probar y volver a reformular siguiendo el proceso iterativo que pone en el centro de la escena al usuario. Solo de esa manera la forma de decidir nuestro voto no estará vedada por malas prácticas de diseño.

Mariana Varela es especialista en temas de usabilidad y diseño de experiencia del usuario. Co-fundadora de Chicas en Tecnología.

Respondamos

¿Cuál es la “tesis” que se discute en esta editorial?

¿Qué posición asume la periodista?

¿Cómo nos damos cuenta? ¿Qué recursos utiliza?

¿Cuáles son los argumentos que da en contra del uso de la boleta única electrónica?

¿Da contraargumentos? Si los da, ¿cuáles son?

¿Los paratextos nos indican alguna posición? ¿Por qué?

[!] ¿Sabías que...?

Tesis. Es la afirmación (hipótesis) que expresa una posición respecto del tema del texto, que se defenderá mediante los argumentos necesarios para persuadir al lector.

Argumentos. Razones a favor o en contra de determinada tesis que el autor/a de un texto sostiene.

Contraargumento. Razones opuestas a la idea del autor que se utiliza para, en primer lugar, negarlas y, en una segunda instancia, reforzar la tesis propuesta.

Actividad 5

Más sobre identificar tesis, argumento y contraargumento

Leer atentamente los textos que se presentan a continuación. ¿Cuál es el tema principal de cada una de las editoriales?

¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?¹¹

En noviembre del año pasado, poco antes de dejar el poder, el gobierno anterior promulgó una ley que fijó la prohibición de cualquier tipo de tarifa directa o indirecta en las carreras de grado y garantizó la gratuidad de la educación universitaria pública. Las universidades públicas son no aranceladas, pero no por eso son gratuitas. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional. Durante 2015, el presupuesto de las universidades nacionales ascendió a casi 40.000 millones de pesos y alcanzó el 0,8% del PBI. En promedio, el Estado invirtió en 2015 unos 25.000 pesos por cada estudiante universitario del sistema público, según un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Si se tiene en cuenta que, según indica el mismo centro, el sistema público de educación superior logró graduar aproximadamente a 82.000 estudiantes durante 2015, el ratio entre los graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por cada estudiante que finalizó su carrera. Este ratio pone en evidencia el problema de la alta deserción universitaria. Por supuesto, siempre es mejor que una persona haya recibido educación superior incompleta a que nunca haya accedido a la universidad. Sin embargo, no podemos conformarnos con una baja tasa de graduación con dicho argumento. La alta tasa de deserción y las dificultades para garantizar la permanencia en la universidad —especialmente para los alumnos que provienen de estratos socioeconómicos más bajos— son una constante de nuestro sistema universitario. Con los cambios propuestos, la nueva ley pretende “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas”. Sin embargo, cabe preguntarse si realmente la gratuidad indiscriminada asegura el acceso, la permanencia y la graduación.

11 Héctor Masero, para *La Nación* (3-3-2016).

¿Tiene las mismas posibilidades de graduarse un estudiante que proviene de una escuela secundaria privada bilingüe con alto nivel de exigencia que un estudiante de una escuela secundaria pública? Si una familia asume un costo de varios miles de pesos mensuales por un colegio secundario privado para sus hijos, ¿es razonable que luego esos estudiantes accedan a una universidad pública sin ningún tipo de tarifa? ¿No sería más progresista que quien pudiera pagar lo hiciera y que esos recursos se destinaran a becas en dinero en efectivo para que los alumnos con menores recursos puedan solventar gastos de estudio, como compra de libros, materiales y movilidad? Ciertamente, el Estado debe asegurar la universalidad y obligatoriedad de la educación básica. Pero hasta que se cumpla la meta de garantizar la educación básica, ¿qué nivel de prioridad debería tener la educación superior no arancelada para quienes pueden pagarla?

Las alternativas a la gratuidad indiscriminada son muy diversas: no es necesario cobrar un arancel a los estudiantes, por ejemplo, sino a los graduados (quienes, de alguna manera, estarían retribuyendo por lo que recibieron y contribuyendo a un fondo de becas orientado a lograr una mayor equidad del sistema). Este mecanismo podría, aun, articularse con una política tendiente a promover las carreras de interés público para el país, en la cuales existe falta de graduados (como en las ingenierías), bajo un modelo de gratuidad y becas para quienes las necesiten. La propuesta es que pague por la educación superior pública sólo quien esté en condiciones de hacerlo. Con esos fondos, se lograría financiar becas que permitieran a los ingresantes con menores recursos afrontar los costos de viajes, bibliografía y materiales de estudio. De esta forma, se mejorarían los indicadores de permanencia y graduación.

Los recursos son siempre escasos. Algunas universidades nacionales se caracterizan por brindar un espacio de formación a una primera generación de estudiantes universitarios. Pero en otras el estudiante promedio proviene de sectores medios y altos, de buen pasar económico. Si el objetivo que se persigue es la equidad mediante el aseguramiento del acceso, de la permanencia y de la graduación: ¿debe la gratuidad de los estudios universitarios ser un derecho incuestionable? No pretendemos dar una respuesta definitiva, sino abrir el debate sobre cómo lograr un sistema de educación superior de calidad, que sea realmente inclusivo y que promueva igualdad de oportunidades, especialmente para quienes provienen de los sectores menos favorecidos, aplicando de la mejor manera los recursos que tenemos disponibles.

¿El arancelamiento aumenta la igualdad?¹²

En un reciente artículo en *La Nación* (03/03/16), Héctor Masoero formula una pregunta interesante, importante y polémica: ¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad? Tenemos fuertes evidencias para afirmar que, efectivamente, la gratuidad de la educación superior no es sinónimo de igualdad. Lamentablemente, por sí sola la gratuidad de los estudios universitarios no garantiza la igualdad. No igualamos la situación de un muchacho de una villa que estudió en un secundario de contexto crítico y trabajando, con la de otro proveniente de una familia de clase alta que tuvo acceso a las mejores escuelas (públicas o privadas), a formación extracurricular y que pudo dedicarse a sus estudios plenamente.

Pero, si bien la gratuidad no iguala, cualquier mecanismo de arancelamiento de la educación aumenta automáticamente la desigualdad. Un arancel, aún cuando esté acompañado de programas de becas, constituye un problema adicional para quien ya tiene que sortear otros muchos escollos para estudiar, desde una preparación deficiente en el secundario a muchas horas de viaje para acceder al aula. Pagar un arancel puede representar una molestia mínima para quien dispone de recursos, pero representa una traba mayor para quien debe realizar trámites para ser exceptuado. Más aún, la exención del pago implica someter al estudiante a un escrutinio de su contexto social y económico que, al no ser universal (sería sólo para “pobres”), promueve más desigualdad.

Detrás de las propuestas de arancelamiento de la educación hay líneas de razonamiento que apuntan a una suerte de justicia distributiva: paga el que tiene y quien usufructúa el servicio. Es frecuente escuchar de parte de quienes promueven el pago de aranceles un argumento muy efectista: “el impuesto que pagan los pobres cuando compran leche financia la educación de los ricos que, frecuentemente, fueron a escuelas privadas muy caras”. Aceptar ese argumento tiene un trasfondo ideológico muy fuerte asociado a dos cuestiones. Por un lado implica asumir que la educación superior es un bien individual, no social. La formación universitaria hace mejores a los individuos pero también a la sociedad de la que forman parte. La

12 José Paruelo en *Página 12* (26-3-2016). Es profesor titular de la UBA; investigador superior del Conicet; ex director de la Licenciatura en Ciencias Ambientales (UBA); deudor de varias cuotas del arancel impuesto por la dictadura a principios de los 80 por no tener dinero para pagarlo y no poder hacer el trámite de exención.

vida universitaria es (o debería ser) una escuela de pensamiento crítico y de valores asociados a, por ejemplo, la solidaridad y el compromiso ético. A toda la sociedad le debería importar la educación superior ya que todos nos beneficiamos teniendo más matemáticos, antropólogos, físicos, filósofos o biólogos. Más aún, se podrían promover mecanismos universales de socialización de los beneficios de la educación superior mediante alguna forma de servicio público, algo radicalmente distinto a un impuesto a los graduados. Una visión en donde los beneficios de la educación superior son de apropiación privada es compatible con que los costos también lo sean, vía un arancel.

Por otro lado, se cuestiona la financiación de la educación a partir de impuestos. La educación, según este enfoque, debería solventarse con el aporte directo de quienes la reciben (considerando incluso programas de becas para quienes no pueden pagar). Detrás de esta visión se percibe un cuestionamiento a la función del Estado en la redistribución de recursos y en la definición de políticas.

En la propuesta de cobrar aranceles en las universidades pueden identificarse otros problemas más sutiles. Incorporar un mecanismo de pago directo produce, en algún grado, la "mercantilización" de la educación. Mercantilizar un servicio, como lo muestran Michael Sandel y Debra Satz, puede modificar su naturaleza y cambiar a los que participan de la transacción. Un ejemplo muy gráfico de estos cambios son las relaciones de amistad. Pagar por tener un amigo modifica la naturaleza de la relación de manera fundamental y modifica también a quienes participan de esa relación. Por supuesto que la educación paga existe y provee servicios que algunos valoran. Pero, la esencia de la universidad pública, autónoma y cogobernada, heredera de la Reforma de 1918, ¿se mantendría si fuera arancelada? Estoy convencido de que no.

Realizamos esta actividad en pequeños grupos

Les proponemos una tarea difícil: completar el siguiente cuadro identificando los argumentos y los contraargumentos del artículo de José Paruelo. Pueden tomar como ejemplo los argumentos y contraargumentos planteados para el texto de Héctor Masoero:

Editorial	Tesis	Argumentos	Contraargumentos
<p>"¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?" de Héctor Masoero.</p>	<p>La gratuidad universitaria no es, necesariamente, sinónimo de igualdad.</p>	<p>— No podemos asegurar que la gratuidad indiscriminada realmente asegura el acceso, la permanencia y la graduación.</p> <p>— La alta tasa de deserción y las dificultades para garantizar la permanencia en la universidad son una constante de nuestro sistema universitario.</p> <p>— Los recursos siempre son escasos. Quienes puedan pagar por educación universitaria, deberían hacerlo.</p>	<p>— Necesidad de crear una ley que fije la prohibición de cualquier tipo de tarifa directa o indirecta en las carreras de grado y garantice la gratuidad de la educación universitaria pública.</p> <p>— Siempre es mejor que una persona haya recibido educación superior incompleta a que nunca haya accedido a la universidad.</p> <p>— Gratuidad indiscriminada.</p>
<p>"¿El arancelamiento aumenta la igualdad?" de José Paruelo.</p>	<p>El arancelamiento educativo no aumenta la igualdad.</p>		

Actividad 6

Comenzar a argumentar

Una vez que identificados los argumentos y contraargumentos del texto, escribir un breve texto a partir del siguiente esquema:

En el artículo “¿El arancelamiento aumenta la igualdad?”, José Paruelo sostiene que el arancelamiento de la educación superior no proporciona condiciones de igualdad para los estudiantes porque

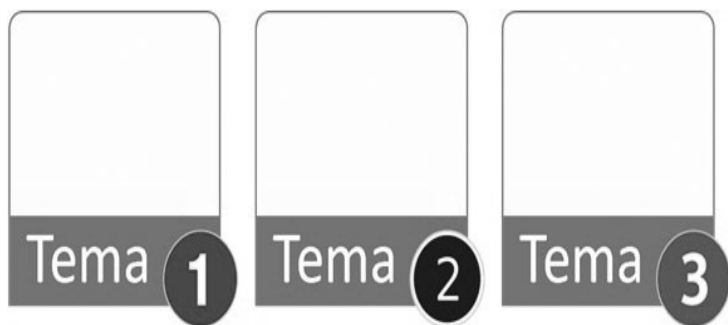
Actividad 7

Producción de un texto argumentativo

¡Vamos a escribir nuestro propio texto argumentativo!

¿Sobre qué? Sobre lo que se quiera. Pero tener en cuenta que se debe asumir una posición, porque se va a necesitar apoyarla con argumentos y refutar posibles contraargumentos.

Ahora, elegir algunos temas y anotalos aquí:



Three empty rectangular boxes with rounded corners, arranged horizontally. Each box has a dark gray base containing the text 'Tema' followed by a circled number: 'Tema 1', 'Tema 2', and 'Tema 3'.

¿Ya elegiste? Ahora es hora de pensar cómo empezar a escribir.

¡Ojo! No nos largamos a escribir sin más...



Una vez que se eligió el tema y la postura que se va a tomar, proponemos que escribas acá la tesis, los argumentos y los contraargumentos:

Mi tesis a sostener	Argumentos	Contraargumentos
Mi tesis será esta:	Anoto los argumentos que permiten que esa hipótesis se vea comprobada:	Pienso en las posibles contraargumentaciones, de modo tal que pueda intentar integrarlas al texto y refutarlas:

¡Ahora sí! ¡Empiezo a escribir! Antes de cerrar el texto, tener en cuenta por lo menos dos cosas:

- » Cuando escribo las conclusiones, tengo que hacer un análisis del problema planteado en relación con las hipótesis y los argumentos.
- » Tengo que prestar atención a los conectores, modalizadores, subjuntivas que incluyo en mi texto para que la progresión temática y su argumentación consigan el objetivo propuesto.

¡Una actividad más!

Ofrecer el texto argumentativo a un compañero, de modo tal que pueda marcar tanto la posición como los argumentos.

Luego, tu compañero deberá escribir un texto que ofrezca argumentos contrarios a los originales, es decir: el lector de tu texto asumirá la posición contraria a la tuya y argumentará en su favor.

Las autoras

María Agustina Miranda

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en la carrera de Especialización en Neuropsicología Clínica, en la Universidad de Buenos Aires, así como en la Maestría en Neuropsicología Infantil en la Universidad Nacional de San Martín. Autora del libro *BEsc. Batería de evaluación de la escritura* (Paidós, 2020). Actualmente coordina el área educativa de Fundación Leer, desarrollando diversos programas para docentes y niños de escuelas primarias de todo el país.

Abril Amado

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Docente de Lengua y Literatura en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Forma parte del equipo editor de la revista de teoría literaria *Luthor*, con quienes integra el proyecto FILOCyT "La literatura como medio y la ficcionalización de lo medial: arqueología de medios y estudios literarios". Ha trabajado como investigadora adscripta y becaria en el ámbito de la literatura latinoamericana colonial durante la carrera de grado.

