

Letras en el aula

Secuencias didácticas para enseñar lengua
y literatura en la escuela secundaria

Volumen II

**María Cecilia Romero, Maximiliano Brina
y Mariano Favier**

Letras en el aula

Letras en el aula

Secuencias didácticas para enseñar lengua
y literatura en la escuela secundaria

Volumen II

María Cecilia Romero, Maximiliano Brina y Mariano Favier



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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Ricardo Manetti	Secretario de Investigación Jerónimo Ledesma	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecana Graciela Morgade	Secretaria de Posgrado Claudia D'Amico	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretario de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Martín González	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso
Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez
Secretario de Hacienda y Administración Leandro Iglesias	Secretario de Infraestructura y Hábitat Nicolás Escobari	Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matias Cordo	Directora de imprenta Rosa Gómez

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

ISBN 978-631-6597-31-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2025

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

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

www.filo.uba.ar

Romero, María Cecilia

Letras en el aula: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura en la escuela secundaria: volumen II / María Cecilia Romero; Maximiliano Brina; Mariano Favier. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2025. 290 p.; 20 x 14 cm. - (Sol de Noche)

ISBN 978-631-6597-31-1

1. Literatura. 2. Didáctica. 3. Práctica del Lenguaje. I. Brina, Maximiliano II. Favier, Mariano III. Título
CDD 407.1

Índice

Presentación	9
<i>Mariano Vilar</i>	
Introducción	11
<i>María Cecilia Romero</i>	
<u>La enseñanza de la lengua desde una perspectiva de género</u>	
Eje 1 (A)	
¿Cómo nombramos?	15
Eje 1 (B)	
¿Cómo nombramos? Las identidades	45
Eje 2	
Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas	55
Eje 3	
La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos	79
<u>La enseñanza de la lengua desde una perspectiva de género</u>	
<i>Material para docentes</i>	
Palabras preliminares	85
<i>María Cecilia Romero</i>	

Presentación	89
Eje 1 (A) ¿Cómo nombramos?	93
Eje 1 (B) ¿Cómo nombramos?	107
Eje 2 Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas	115
Eje 3 La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos	133
Conceptos importantes para reflexionar sobre la lengua en los textos. Las tramas textuales	137
Eje 1 Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas	159
Eje 2 Cómo nombramos al otro	173
Eje 3 La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos	183
<u>Conexión experimental</u> <i>Un kit de herramientas para el docente de literatura en tiempos de tecnologías transmediales</i>	
Introducción <i>Maximiliano Brina y Mariano Favier</i>	203
Los autores	285

Presentación

Mariano Vilar

En diciembre de 2021 se publicó el primer volumen de *Letras en el aula*, que incluye las colaboraciones de Abril Amado y Agustina Miranda y que representó el lanzamiento oficial de este proyecto del Departamento de Letras. Tal como comentábamos en la presentación, *Letras en el aula* busca 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 nuestros graduados) y articular, proyectar y transferir el trabajo que se desarrolla dentro de nuestra Facultad hacia otros ámbitos de educación formal y no formal.

En este segundo volumen, presentamos las propuestas de los docentes Maximiliano Brina, Mariano Favier y María Cecilia Romero. Se trata de propuestas que giran sobre dos cuestiones muy debatidas en el presente y cuyo abordaje en la escuela no solamente es necesario sino que, además, resulta

altamente productivo: la aplicación de la ESI en la educación secundaria (específicamente, en el área de Lengua) y las formas en las que las tecnologías digitales impactan sobre nuestra concepción de la literatura y de la ficción.

Esperamos en el futuro continuar ampliando esta colección y proveer materiales de distintas áreas y con distintos enfoques para su uso en las aulas.

Introducción

María Cecilia Romero

Esta sección contiene actividades que te ayudan a entender qué pasa cuando se habla una lengua. En principio, se puede decir que subyacen formas de pensar y por ende de actuar en una sociedad. En este caso, se pretende que puedas reflexionar sobre cómo los conceptos de igualdad, roles de género, estereotipos y luchas sociales atraviesan el lenguaje.

El material compartido consta de biografías, entrevistas, artículos periodísticos y publicaciones de la web y está organizado en tres ejes/temáticas propias de la ESI.

El Eje 1 se llama “Cómo nombramos”. El título se debe a una selección especial de textos (notas periodísticas y entrevistas) que nombran y muestran a mujeres que han dejado huellas en la historia de la sociedad. Estas huellas representan las distintas formas de vida adoptadas por las mujeres y dan cuenta de que la lucha durante décadas de los movimientos feministas no ha sido en vano sino, por lo contrario, ha sido el puntapié para las luchas de otros movimientos de vital importancia como los de LGTBIQ+.

Estas nociones se ven reflejadas en el análisis lingüístico de los siguientes contenidos: los procesos de formación

y creación de (nuevas) palabras. Sufijación, prefijación, composición, préstamos, combinación de procedimientos. Relaciones de concordancia: categorías morfológicas nominales (género y número).

El Eje 2 se llama “Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas”. El título se debe a una selección especial de biografías de mujeres que han dejado huellas en la historia de la sociedad asumiendo una mirada no androcéntrica y reivindicando el rol agentivo de las mujeres en la historia de la humanidad.

Estas nociones se ven reflejadas en el análisis lingüístico de los siguientes contenidos: la creación del designado en la construcción nominal (sustantivo, adjetivo, artículo) y las relaciones entre entidades designadas en la cláusula (verbo). Relaciones de concordancia verbal: categorías morfológicas verbales (tiempo, modo y aspecto).

El Eje 3 se llama “La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos”. El título se debe a una selección especial de sinopsis de series en la que se presentan diferentes historias y personajes. El análisis de estos textos apunta a reflexionar sobre la forma de presentar a los personajes y sus historias teniendo en cuenta la perspectiva de género.

Estas nociones se ven reflejadas en el análisis lingüístico de los siguientes contenidos: el enfoque activo y pasivo. Procesos de intransitivización e impersonalización. Los roles actanciales de agente, paciente, experimentante y benefactivo.

En conclusión, los tres ejes abordan temáticas propuestas por la ESI que se manifiestan lingüísticamente en la construcción de los textos presentados en las secuencias.

La enseñanza de la lengua desde una perspectiva de género

Eje 1 (A)

¿Cómo nombramos?

Contenidos

La formación de palabras: bases y afijos. Los sufijos de género y número en los sustantivos y adjetivos.

Relaciones de concordancia: categorías morfológicas nominales (género y número).

Secuencia didáctica 1

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Los roles de la mujer en la sociedad¹

Teniendo en cuenta la siguiente historieta, contestá las consignas debajo.

1 Lavado Tejón, Joaquín Salvador (1971) *Libro 7*. Buenos Aires, de la Flor. "La tira Susanita, ama de casa" se vuelve a publicar en: Lavado, Joaquín (2018) *Mafalda: femenino singular*. Buenos Aires, de la Flor.

Susanita, ama de casa²



Situación de inicio

1. Leé y observá los elementos de la tira.
2. Colocá los nombres de los elementos según corresponda:

Viñeta-globo de diálogo-onomatopeyas-líneas cinéticas-dibujo de personaje-fondo-seudónimo del autor

Situación reflexión

- 3.a. ¿Conocés la tira de Mafalda? ¿Conocen al creador de este personaje?
 - 3.b. ¿De qué año data la historieta?
 - 3.c. ¿Sabés quién es el personaje que aparece en esta tira?
- Buscá en la web las referencias a dicho personaje.
4. Resumí con una frase el tema de la tira presentada. ¿Te parece que es un tema actual?
 5. Escribí el listado de profesiones que enumera Susanita.

Situación de sistematización

6. Dichas profesiones son sustantivos. Remarcá aquella parte del sustantivo que presenta información sobre el género.

2 Lavado Tejón, Joaquín Salvador (1971) *Libro 7*. Buenos Aires, de la Flor. "La tira Susanita, ama de casa" se vuelve a publicar en: Lavado, Joaquín (2018) *Mafalda: femenino singular*. Buenos Aires, de la Flor.

7. ¿Qué implica ser “mujer” para Susanita? ¿En qué sentido se contraponen “el ser mujer” con “cosas de hombres” para este personaje?

8. ¿Cómo se manifiesta el género en los sustantivos *hombre* y *mujer*?

9. Busca en el diccionario la palabra *afeminadas*. Según sus formantes, ¿qué clase de palabra es? ¿Simple, compleja o compuesta? ¿Cuál es el sufijo de género y cuál es el sufijo de número? ¿A qué palabra modifica?

10. Teniendo en cuenta tu búsqueda en el diccionario, ¿qué contradicción se presenta en la última viñeta?

Situación de evaluación y metacognición

¿Sabías que...?

El fotógrafo Eli Rezkallah creó una serie llamada *En un universo paralelo*, donde cambió los roles de género mostrados en los anuncios antiguos para demostrar, con un poco de humor, lo absurdo que pueden ser los estereotipos.

11. ¿Existen actualmente roles asignados para las mujeres y para los hombres?

12. ¿Consideras que hay distintos trabajos para la mujer y para el hombre? Debatí con tu grupo.

Secuencia didáctica 2

Los roles de la mujer en la sociedad

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Teniendo en cuenta la siguiente historieta, contestá las consignas debajo.

La mujer y el trapo³



Situación de inicio

1. Observá los elementos de la tira.
2. Colocá los nombres de los elementos propios de la historieta según corresponda:

Viñeta- globo de diálogo-onomatopeyas-dibujo de personaje-fondo-seudónimo del autor

Situación de reflexión

3. Resumí con una frase el tema de la tira presentada.

Situación de sistematización

4. Escribí un sustantivo/profesión para cada una de las imágenes pensadas por Mafalda.
5. Remarcá aquella parte del sustantivo/profesión que presenta información sobre el género. ¿A qué género refiere?
6. ¿Cuál es la analogía que establece Mafalda? ¿Por qué concluye con esa analogía?

Situación de evaluación y metacognición

7. Discutí con tu clase si la analogía realizada por el personaje de Mafalda sigue vigente en la actualidad.

3 Lavado Tejón, Joaquín Salvador (1967) *Libro 2*. Buenos Aires, de la Flor. "La tira La mujer y el trapo" se vuelve a publicar en: Lavado Joaquín (2018) *Mafalda: femenino singular*, Buenos Aires de la Flor. Las tiras de Mafalda fueron creadas por Quino entre 1964 y 1973. Desde esas fechas hasta la actualidad tuvieron numerosas ediciones y reimpressiones.

8. ¿Sabías que en Rusia sigue vigente una ley muy antigua que prohíbe que ciertas profesiones sean ejercidas por las mujeres?

A continuación, te dejamos una lista de dichas profesiones extraída de una nota⁴ publicada en la web. ¿Cuáles de estas profesiones presentan sufijo de género? ¿Qué opinas sobre estas restricciones?



Lista 1

Soldadora
Calderera
Cerrajera (en industrias pesadas y alcantarillado=
Pavimentadora de asfalto
Techadora
Maquinista de bulldozer, graduador y excavadora

Lista 2

Carpintera
Perforadora de pozos (de crudo)
Fundidora de acero
Herrera
Electricista (en trabajos de alto voltaje)
Leñadora
Carnicera
Maquinista de trenes largos o subterráneo

4 Fuente: https://elpais.com/sociedad/2019/03/06/actualidad/1551870850_818735.html. Consultada: 6/05/2020.

Conductora de autobús con más de 17 pasajeros (a excepción de viajes dentro de una ciudad)
Camionera de vehículos de más de 2,5 toneladas de peso (con las mismas excepciones)
Contramaestre
Capitana de barco
Técnica de aviación
Bombrera
Buza
Minera
Trabajadora de la agricultura con uso de químicos y pesticidas
Operadora de grúa

Secuencia didáctica 3

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Mujeres empoderadas

Teniendo en cuenta la siguiente entrevista, contestá las consignas debajo.

Conocé a las emprendedoras de Próspera⁵



5 Fuente: <http://www.yosoyprospera.org/es/conoce-a-las-empendedoras-de-prospera/76-entrevista-con-isabel-miembra-fundadora-el-cafecito>. Fecha de búsqueda: 20 de junio 2019.

Entrevista con Isabel, miembro fundadora, El Cafecito

“El poder de la mujer latinoamericana es el poder de la economía de Estados Unidos. Poder económico mundial. Desde que la mujer empieza a trabajar que realmente tiene un peso económico en el mundo. De una u otra manera devaluamos ese poder económico. Si una ama de casa no sabe traer de comer o manejar el dinero se arruina la familia”.

¿Cuál es tu conexión con Próspera?

Próspera para mí es la ayuda que muchos hispanos necesitamos para alcanzar un buen desarrollo en este país.

Hacerlo como uno quiere no es fácil. Tú puedes desarrollarte como tú lo deseas.

Yo ya me gradué de la Escuela de Fundadoras de Próspera. Seguimos trabajando para lanzar el negocio.

La conexión con Próspera ahora es para darle el último empujón al negocio.

También nos mantendremos conectadas si nos pide ayuda Próspera. Reconocimiento a la ayuda de ellos.

Próspera me dio los conceptos para que yo pudiera encontrar el camino hacia el sueño que estoy buscando.

¿Qué es lo que más te inspira sobre nuestra misión?

Que están dando apoyo a mujeres que de una forma u otra sentimos que nuestro sueño estaba truncado.

Llegamos a un tiempo en nuestras vidas y pensamos que ya lo olvidamos.

Próspera está allí para las mujeres como yo que casi dejamos de lado ese sueño de vida.

¿Cómo describís tu experiencia como inmigrante?

Yo soy nacida en Puebla, México. Criada en la Ciudad de México.

Soy como muchas personas con un sueño de lanzar un negocio.

En México se lleva más tiempo por la competencia.

Yo quise ir a Estados Unidos para ver si realmente se vive de esa manera.

No me veía como muchas personas que están huyendo de cosas difíciles.

Yo vine para buscar otra oportunidad.

Pensaba que la vida en este país era muy sencilla, muy fácil de vivirla.

En comparación a la Ciudad de México sí es verdad.

Al llegar me di cuenta que sí estaba huyendo.

Sí sufrí de violencia personal de mi entorno. Sí me di cuenta. Cuando llegas sola, y volteas y ves que no conoces a nadie, sin dinero, conseguir un empleo no es tan fácil como lo pensaste.

¿Qué hago aquí? ¿Qué vine buscando?

¡Quieres regresarte! Dices no, yo me voy... pero pues también allí viene tu entorno. Todo lo que trabajé para llegar acá.

Ahora sí. Sácate las lágrimas y si tienes que hacer limonada pues es así.

Sí tarde un año y medio en decir pues me voy a quedar aquí. Y después la situación fue cambiando como que ya se me hizo mejor. Buscar empleo no es fácil. Por eso quise abrir un negocio. Buscar y buscar ¿Qué voy a hacer? Hasta que me vino este aviso de Próspera.

Vamos a ver de qué se trata.

¿Qué significa el poder de la mujer latinoamericana para ti?

El poder de la mujer latinoamericana es el poder de la economía de Estados Unidos. ¡Poder económico mundial!

Desde que la mujer empieza a trabajar que realmente tiene un peso económico en el mundo. De una u otra manera devaluamos ese poder económico. Si una ama de casa no sabe traer de comer o manejar el dinero se arruina la familia.

Nombra a una mujer latinoamericana que impactó tu vida ¿Cómo te impactó?

Frida Khalo porque ella sufrió física, mental y moralmente y ella se levantó. Ella plasmó sus cinturas.

Ella se plasmó en su vida y eso le dio el poder económico. La forma que ella se representaba. Eso nos falta a las mujeres. Presentarnos como somos en este momento.

Veo muchas mujeres que tienen potencial tremendo pero como no sabemos cómo reflejarnos en el tiempo hoy nos quedamos en el espacio.

Se pintó cuando estaba hospitalizada. En este instante. ¿De qué vivo en este instante?

¿Cuál ha sido el reto más grande que has enfrentado en tu vida o trabajo? ¿Cómo lo superaste y qué aprendiste?

Mi estabilidad económica fue un reto muy grande. Hay muchas formas de desarrollarse pero encontrar algo que me satisface.

Buscar y no parar hasta encontrar el trabajo porque me gusta y lo hago bien. No trabajaba por obligación. Lo hago pero no me gusta.

Lo hago pero no quiero. Esto lo quiero hacer. Esto me gusta. Quedar por satisfacción personal.

Creo que Próspera me está dando una oportunidad tengo que tomarla. Poner mi negocio es un reto como inmigrante.

De repente la gente piensa que no es posible. Si no tienes conocimiento no es posible. Si no tienes papeles no es posible. Si no tienes el idioma no es posible... pero estamos cerca y ahora sé que sí se puede.

¿Si tuvieras una varita mágica que desearías para Próspera y las mujeres en nuestros programas?

Yo les marcaría el camino a seguir el éxito para que cada una finalmente pueda llegar. Darle el camino. No es corto, es largo, pero ten paciencia.

Para Próspera desearía muchos negocios que detrás de ellos dijeran Próspera. Que Próspera no tenga que hacer marketing porque con nosotras mismas sale la recomendación.

¿Cómo te ves contribuyendo a esta magia?

Me veo en una cadena de dos o tres cafecitos en tres ciudades distintas porque el problema no es ser sobreviviente. La situación económica paraliza a las mujeres.

Estos cafecitos son para dar estabilidad económica y dar recuperación moral. Es lo que más te tira.

Cuando recuperas tu estima, tu balance y además tienes para tus necesidades básicas eso te levanta. Es lo que necesitamos para salir de una relación de abuso.

¿Qué más quieres que sepamos de ti?

Que me siento a gusto en lo que estoy trabajando. Paciencia.

A pesar de todo estamos conectadas con lo mismo. Eso me llena de fortaleza.

Seguimos desesperadas para lanzar nuestro negocio pero todavía hay una historia. Todas tenemos esa fortaleza de seguir.

Situación de inicio

1. Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto.

2. Colocá los nombres de los elementos paratextuales y de las marcas textuales según corresponda:

Título-bajada-foto-epígrafe-preguntas-respuestas-volanta.

3. Teniendo en cuenta que has leído los elementos paratextuales, ¿de qué creés que trata la entrevista?, ¿quiénes podrán leerla?, ¿quién será la entrevistada?

Situación de reflexión

Sobre la volanta

4. Si bien no se sabe aún quiénes son las *empendedoras*, ¿qué información aporta la “a” del sustantivo? ¿Cómo se llama esa “a”?

Sobre el título

5. ¿Qué información sobre el sustantivo propio Isabel se vuelve a repetir en *miembra* y en *fundadora*? ¿Cómo se repite?

Sobre la volanta, el título y la foto

6. Si relacionás la información leída en la volanta y el título con la imagen, ¿con qué sexo se identifica a esta persona en la entrevista?

7. Buscá la palabra *miembra* en el diccionario. ¿Aparece?

8. ¿Por qué te parece que esta palabra se presenta de esta forma en el título?

Sobre la lectura del texto

9. ¿Cuál es la historia de Mabel? ¿Por qué huyó?

10. ¿Qué significa la palabra “inmigrante”?

11. ¿Qué es Próspera?

12. ¿Con qué otra mujer se identifica Isabel y por qué?

Situación de sistematización

13. En el texto aparecen las siguientes construcciones sustantivas:

Una ama de casa

La mujer latinoamericana

Una inmigrante

a) Para cada construcción indicá el sustantivo núcleo 1.

b) Dichos sustantivos, ¿manifiestan el género de la misma forma?

c) Las palabras que rodean al sustantivo, ¿le responden con el mismo género? ¿Por qué?

Situación de evaluación y metacognición

14. ¿Qué opinión tenés sobre Próspera?

15. ¿Qué otros organismos te parece que deben ayudar a situaciones como la vividas por Isabel?

16. ¿Qué opinión tenés sobre la forma en que se presenta a Isabel en la volanta y el título?

17. Escribí otras dos construcciones sustantivas para la volanta y el título que reflejen la forma en que vos las presentarías en la entrevista.

Secuencia didáctica 4

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Mujeres empoderadas

Teniendo en cuenta la siguiente entrevista, contestá las consignas debajo.

10/11/2015 - 16:02. Clarín.com. Entremujeres. Trabajo. Capacitación⁶

En primera persona

Ser plomera: “Yo doy garantía y dejo bien limpito”



Lorena Lucca/Clarín Norma Ferluga, Plomera

Por la rotura de su calefón, Norma Ferluga (62) se hizo plomera. Pero, además, sigue siendo “mamá, hija y esposa”.

Estaba limpiando el baño y cuando abrí la canilla de agua caliente se reventaron los flexibles. Fui al lavadero y también se habían reventado. El portero no estaba y llamé al plomero-gasista. Tenía todo lleno de agua. El gasista me dijo que venía a las seis de la tarde. Al rato, el encargado me dijo “Nnononono, no llame nadie. Le mando a uno”. Cuando llegó abrió la camisa del calefón de arriba abajo. Pero no lo podía reparar. Me dijo que llamara al técnico de la marca pero que no dijera nada de lo que había pasado

⁶ Fuente: https://www.clarin.com/entremujeres/trabajo/capacitacion/plomero-trabajo-genero_0_S1lgDCgFvQL.html. Fecha de consulta: 19 de abril del 2019.

porque cuanto más dijera más me iban a cobrar. Vino el técnico de la marca, miró, se llevó el calefón. Pero a mí me pareció que había algo que no me cerraba. ¿Por qué tanto secreto?

Así cuenta Norma Ferluga (62) —madre de Cecilia (34), Ariel (33) y Tomás (19)— el desastre hogareño que le modificó la vida diez años atrás. Como una detective, Norma se propuso averiguar. Y más cuando el técnico externo les terminó cobrando una fortuna por el trabajo. “Ahí me dije que quería estudiar y empecé a ir a unos cursos de la UOCRA. Eran todos hombres. A la primera, segunda clase, conté lo que me había pasado con el calefón y se empezaron a reír. El profesor dijo: ‘Acá hay una señora’. Y me respetaron”.

Para llegar a descubrir el misterio, Norma tuvo que estudiar durante casi un año. “Antes de la materia Artefactos se cursa Gas de Tercera y Gas de Segunda”, explica. Cuando finalmente se diplomó de plomera-gasista Norma, que nunca dejó de capacitarse en los más diversos rubros, se convirtió en una de las 179 mujeres matriculadas (N° 29.262) en Metrogas. En el gremio de los instaladores se sabe que, como mucho, hay una mujer cada cien hombres dedicadas a las instalaciones domésticas o industriales.

Cambiar de rubro

El comienzo laboral de Norma fue en su barrio de Villa Tessei, Morón, con trabajos administrativos y de atención al público. “Pasé por todo, que es la mejor forma de aprender”, dice. En un curso de computación conoció a su marido y cuando quedó embarazada dejó de trabajar. “Cuando volví, ya mamá, me pasé toda la vida en Sistemas, con la computadora”.

La charla con *Mujer* transcurre en el living de la casa donde vive con Osvaldo (71), su marido, reiterado de Prefectura, y Tomás, el hijo, que está terminando la escuela técnica.

Los dos participan de la charla y aportan detalles, como el de la primera instalación que hizo Norma: “¡Se largó sola! ¡En Enargas!”, dice el marido, pero ella lo corrige: “No, fue en un departamento que tenía el gas clausurado por pérdidas”, y recuerda cómo tuvo que pagar el “derecho de piso” antes de acceder a trabajar por cuenta propia, cediéndole el 60 por ciento de lo que cobraba a uno de los instructores con que se había capacitado. “No conocía a nadie más... El siguiente trabajo fue en edificio. Había que habilitar una caldera...”.

Norma se levanta a las seis de la mañana, saca a pasear a su pекinésa Blanqui, desayuna y prepara las herramientas para irse a trabajar. “Yo te entrego a mi marido pero a las herramientas, no. Las uso y antes de guardarlas las limpio. Las cepillo. A las máquinas (moladora, agujereadora, cepillador), las guardo en sus cajas...”. A falta de otro espacio, usa los bancos en esquinero de la cocina. Ahí alternan cortafierros, masa y remachadora con ollas y sartenes. También en la cocina está el cuaderno donde anota los trabajos que va haciendo: datos de los clientes, la ficha de cada caso. Al terminar un service entrega una hoja firmada con su sello y número de matrícula, como garantía.

Roscar un caño, cocinar un pollo

Oswaldo no quiere que su esposa siga trabajando “por más que esté bien de salud, es un trabajo pesado”. Ella resiste: “A mí me gusta lo que hago. Lo debo llevar en la sangre. El primer día que él me fue a visitar a mi casa yo estaba en el techo, no me acuerdo haciendo qué”. Él lo dice: “Arreglando la antena del televisor”. Ella se justifica: “Me gusta el trabajo manual, ¿qué querés que te diga? Además de plomería también me gusta la electricidad, si tengo que hacer albañilería para mí, la hago. Me gusta pintar, la jardinería. Mirá, estos *puffs* son latas de pintura, la lámpara esa la hice yo:

es de cobre con vidrio. Lo primero de lo que me recibí fue en decoración de interiores, pero después nunca me dediqué. Igual sigo siendo ama de casa. Soy mamá, soy hija, soy esposa. Cuando vuelvo de un trabajo voy pensando lo que tengo que cocinar y ya voy haciendo los mandados”.

“Siempre que llego encuentro la comida lista”, reconoce Tomás.

“Lo que más me costó fue hacerle entender a mi marido que las mujeres también podemos resolver todas estas cuestiones. A veces capaz que no me da la fuerza, claro. Hace poco estuve roscando caños de pulgada y cuarto, que exigen dos llaves y mucha fuerza. Para eso busco un ayudante”.

Norma sabía que se había ido a meter en tierra de hombres. Uno de sus primeros instructores la mandó a cocinar pollo al horno con papas. “Después terminamos trabajando juntos y ahora esa frase nos quedó como un chiste. Éramos solo cinco mujeres. Estaban buscando equipos de mujeres para concursar en Feri Instalando. Había que hacer una instalación completa de un baño. Eran equipos mixtos y tuve la suerte de ganar. Nos dieron un vale para comprar pintura y como participé por la UOCRA ellos me dieron herramientas. Así me equipé para arrancar”.

“A veces algún colega se enoja porque a cada trabajo lo encaro como si fuera para mí. Es que me gusta la limpieza y el orden. Cuando voy a rectificar unas canillas, antes que nada saco todo el sarro que hay debajo de la campana. Es raro que un plomero en tu casa te vaya sacar el volante de la canilla para limpiar abajo. Y yo eso lo hago, me gusta trabajar de esa manera. Pongo diarios, trapos, toco solo donde tengo que tocar y no como otros que plantan la mano en la pared. Cuido el detalle. Doy la garantía de que todo va a quedar tan limpio como lo encontré. O mejor”.

“Si es por mamá, va cañito a cañito”, interviene Tomás, que a veces la ayuda en arreglos domésticos. “¡Tiene varios

diplomas, como diez, no solo el de plomería!” dice entonces su marido.

Donde la plomera solía encontrarse con problemas por ser mujer era en los negocios de venta de artículos sanitarios. “Muchas veces te ningunean. Sobre todo antes, aunque ahora me atienden mejor. El otro día uno me dijo: ‘¿Sabés una cosa? Vos sos de las pocas personas que nos piden los repuestos por su nombre exacto?’. La mayoría de los plomeros van y piden ‘el cosito’”.

Todos esos cañitos

Todo muy bien, pero hasta el momento algo está sin respuesta. ¿Qué había pasado con el famoso calefón?

“¡Ah, claro! ¡Me estaba olvidando! Resulta que en un edificio, después de una reparación en el tanque de agua, al abrir la llave de paso hay que hacerlo con cuidado, muy despacio. Para mí que la abrieron de golpe y toda la basura fue a parar a la cámara hidráulica. Eso tapó el calefón. Y al estar abierta la canilla del baño, los flexibles no soportaron la presión. Tuve que ir a estudiar un año para poder darme cuenta”.

¿Y cómo le va cuando trabaja en obras? “En las obras me respetan y me hago respetar. La gente con que trabajo tiene albañiles bolivianos: ‘¿Cuándo te traés una cerveza para tomar?’. Es todo lo que dicen”.

Norma usa dos pares de guantes: el de látex abajo y el de tela arriba. “Aunque a veces me lastimo, me cuido las manos. Yo siempre me maquillé, poco, pero algo, soy mujer, che...”.

Cuando se pone a pensar en el futuro, ella sorprende con un razonamiento inesperado: “Mirá, si yo me pongo a pensar en lo que quisiera estudiar ahora, no me lo vas a creer. Me gustaría estudiar Medicina y dedicarme a saber lo que es el Alzheimer, nada que ver con esto. No para mí, ni por la edad que tengo ni nada por el estilo. Para poder ayudar

a mucha gente que lo pasa muy mal con esa enfermedad. Yo creo que en un punto todo está relacionado. Así como la persona que descubrió el sten que destapa tus arterias, cuando yo estoy trabajando con un calefón tengo cepillos que destapan todos esos cañitos, ¿entendés? Todo tiene relación...”, dice con una simpleza que impone respeto.

Por Alejandro Margulis

Situación de inicio

1. Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto.
2. Colocá los nombres de los elementos paratextuales según corresponda.
3. Teniendo en cuenta que has leído los elementos paratextuales, ¿de qué creés que trata la entrevista?, ¿quiénes podrán leerla?, ¿quién será la entrevistada?

Situación de reflexión

Sobre la volanta

4. ¿Qué significa “en primera persona”?

Sobre el título

5. Si bien no se sabe aún quién es la *plomera*, ¿qué información aporta la “a” del sustantivo? ¿Cómo se llama esa “a”?
6. ¿Qué significan los dos puntos y las comillas?

Sobre la imagen y el epígrafe

7. La única imagen del texto no muestra el rostro de la plomera. ¿Por qué será? En el epígrafe: ¿qué información sobre el sustantivo propio Norma Fergula se vuelve a repetir en *plomera*? ¿Cómo se repite?

Sobre la volanta, el título, el epígrafe y la foto

8. Si relacionás la información leída en la volanta, el título y el epígrafe con la imagen presentada, ¿qué información nos provee cada uno de estos elementos paratextuales sobre la persona entrevistada?

Completá con los nombres de los elementos paratextuales según corresponda:

Se identifica con el género femenino:

El rol protagónico lo tiene la entrevistada:

Se identifica con el nombre propio:

9. Buscá la palabra *plomera* en el diccionario. ¿Aparece?

10. ¿Por qué te parece que esta palabra se presenta de esta forma en el título?

Sobre la lectura del texto

11. Marcá y diferenciá en el texto los fragmentos en los que habla la entrevistada y los fragmentos en los que comenta el periodista.

12. ¿Cuál es la historia de Norma? Hacé un breve resumen en forma oral.

13. ¿Por qué te parece que en las oraciones *Por la rotura de su calefón, Norma Ferluga (62) se hizo plomera. Pero, además, sigue siendo “mamá, hija y esposa”*, están unidas por el conector “pero”? En el texto hay otros fragmentos con el mismo sentido, indicá cuáles son.

14. ¿Cómo se manifiesta el género en los sustantivos *mamá, hija y esposa*?

15. ¿Cómo se decidió a estudiar plomería?

16. El profesor de Norma dice: “acá hay una señora y me respetaron”. ¿Qué relación hay entre el sustantivo *señora* y el verbo respetar?

17. ¿Por qué te parece que son tan pocas las mujeres dedicadas a las instalaciones domésticas?

18. Resaltá los fragmentos relatados por Norma en los que aparezcan las vicisitudes de ser *plomera* en esta sociedad?

19. Norma dice: “sigo siendo ama de casa. Soy mamá, soy hija, soy esposa”. Escribí para cada uno de estos sustantivos un campo semántico. ¿Te parece que hay estereotipos sobre estos roles en la sociedad en la que vivimos?

20. Ahora que ya leíste el texto, ¿qué sentido tiene el subtítulo “roscar un caño, cocinar un pollo”?

21. Según Norma, ¿qué hace ella que no hace un *plomero*?
22. ¿Qué estereotipos hay frente a la frase de Norma “al-
bañiles bolivianos”?

Situación de sistematización

23. En el texto aparecen las siguientes construcciones sustantivas utilizadas para identificar a Norma:

Una detective Una señora Una plomera

Una madre Una mujer

- a) Para cada construcción indicá el sustantivo núcleo.
- b) Dichos sustantivos, ¿manifiestan el género de la misma forma?
- c) Las palabras que rodean al sustantivo, ¿le responden con el mismo género? ¿Por qué?
- d) ¿Por qué es importante el uso del sustantivo femenino *plomera* en este artículo?

Situación de evaluación y metacognición

24. Debatí con tu clase la siguiente premisa: “Las plomeras hacen trabajos más prolijos que los plomeros”.

25. Escribí otras dos construcciones sustantivas para la volanta y el título que reflejen la forma en que vos la presentarías en la entrevista.

Secuencia didáctica 5

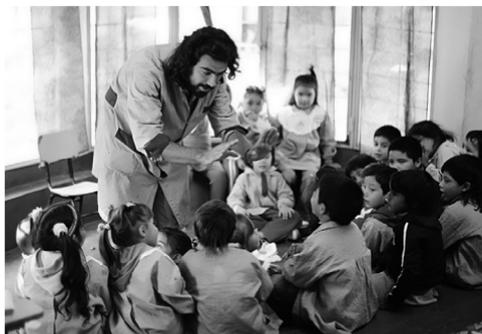
Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria.

Las masculinidades y los roles

Teniendo en cuenta la siguiente entrevista, contestá las consignas debajo.

Crece la cifra de varones que estudian para recibirse de maestros jardineros⁷

Aunque aún son menos del 5% en el país, hay distritos como Buenos Aires, donde se triplicaron los inscriptos. Ellos relatan sus experiencias y desafíos.



Ellos. Walter Carrera dice que el primer encuentro con los papás es el más complejo. Matías Morón fue el primer jardinero en Rawson y Fernández Morón trabaja en un jardín en Congreso. Foto: Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires

Son pocos, pero también son pocos los que saben que ellos existen: los varones que se dedican a la docencia en los jardines de infantes, además de hacer su trabajo, tienen que derribar prejuicios. Y aunque en el país no hay estadísticas recientes sobre cuánto aumentó el número que ejerce, sí se hacen sentir cada vez más: “Nuestra presencia aporta ruptura, y ayuda a replantear los roles escolares tradicionales: desde cómo escribís en un cuaderno, si le ponés dibujitos y flores; hasta cómo abrazás, besás o ayudás a cada uno de los chicos”, explica Sol Gonzalo Fernández Córdón, maestro de sala amarilla en el jardín de infantes de la Biblioteca del Congreso.

7 Fuente: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/crece-la-cifra-de-varones-que-estudian-para-recibirse-de-maestros-jardineros.phtml>. Fecha de búsqueda: 2 de noviembre del 2019.

Matías Morón es maestro en el jardín municipal del barrio de San Pablo en Rawson, Chubut, desde hace trece años, y es el primer varón en ejercer en la ciudad. “Si bien me conocen, siempre hay gente que se sorprende al encontrarse con un maestro jardinero. Así que muchas veces el desafío es con los padres”, dice. “Yo, en las reuniones con los padres previas al inicio de cursada, les explico mi método”, agrega.

“Recuerdo el primer encuentro con los padres. Fue complejo. Las familias dudaban: ‘¿Qué hace este tipo ahí? ¿Quién acompaña a los chicos al baño? ¿Qué pasa si se mojan? ¿Quién los cambia? Pero después uno se va conociendo y las familias van ganando confianza”, agrega Walter Carrera, maestro en el Jardín Xul Solar de Moreno, en el oeste bonaerense. Carrera es uno de los sesenta y siete docentes varones de educación inicial de la provincia de Buenos Aires. Las mujeres, en tanto, suman más de 19.900. Aunque en el distrito escolar más poblado del país los números son alentadores en cuanto al futuro: el porcentaje de hombres preinscriptos para comenzar el profesorado de educación inicial este año casi triplica al número de docentes en actividad.

A nivel nacional, en 2004 —los últimos datos sobre educación procesados—, sobre un total de 83.681 docentes de educación inicial había un 95,1% de mujeres y un 4,9% de varones. Esto indica que, más de diez años después, hay por lo menos cuatro mil varones que trabajan como maestros jardineros en todo el país. “En comparación con el promedio de América latina, el porcentaje de participación masculina en esa función es bastante alto. Pero aún falta camino por recorrer”, explica Daniel Brailovsky, doctor en Educación e investigador de las experiencias de maestros varones (ver aparte).

Derribar mitos. Las limitaciones a la hora del trato con los chicos —porque el “fantasma” del abuso, coinciden los profesionales, merodea un poco más que con las docentes

mujeres— son un desafío extra: “Es complejo, porque a mis alumnos les digo que confíen en mí para contarme lo que los angustia, lo que les duele, lo que les pasa en su casa y lo que les pasa con sus compañeros, ¿pero cómo les explico que no confíen en mí para ir al baño? Yo en general no hago nada que no pueda explicarle a un niño. Igual, si el jardín está preparado adecuadamente, eso se resuelve solo: donde yo trabajo, el baño no tiene puertas”, reflexiona Fernández Córdón.

“La incorporación de varones como docentes de sala en el nivel inicial —porque ya contábamos con profesores especiales de música y de educación física— abrió las puertas a otras miradas en un mundo femenino casi por excelencia. Sabemos que la presencia de los varones genera otro tipo de respuestas en los niños pequeños”, explica Laura Pitluk, profesora en Ciencias de la Educación y especialista en nivel inicial.

“Suele decirse que la maestra es la segunda mamá. A mí, de alguna manera, por la cantidad de mamás solteras de mi alumnado, en muchos casos me tocó ser el primer papá. Fui la primera imagen masculina para muchos de ellos”, cuenta Luis Marconetto, el primer varón en recibirse en el profesorado de Córdoba.

Lo cierto es que los maestros jardineros coinciden en la importancia de “revolucionar” una profesión históricamente ligada a la figura de la mujer, para responder a una sociedad donde todo —modelos de familia y escuelas— cambia.

Por Federico Frau Barros.

Situación de inicio

1. Leé y observá los elementos paratextuales y estructuras señalados en el texto.
2. Colocá los nombres de los elementos y estructuras según corresponda.

3. Teniendo en cuenta que has leído los elementos paratextuales, ¿de qué creés que trata la entrevista?, ¿quiénes podrán leerla?, ¿De quiénes se pretende hablar?

Situación de reflexión

4. ¿Dónde fue publicado el texto?

Sobre la volanta

5. ¿Qué se intenta presentar en la volanta?

Sobre el título

6. ¿Qué información aparece en el sustantivo *varones* y se replica en la construcción *maestros jardineros*?

Sobre la bajada

7. ¿Por qué te parece que hay un bajo índice de maestros jardineros?

8. ¿Qué clase de palabra es *ellos*? ¿Presenta información sobre el género? ¿Dónde?

Sobre el epígrafe

9. ¿Quiénes son los nombres que aparecen en el epígrafe?

Sobre la volanta, el título, la bajada, el epígrafe y la foto

10. Si relacionás la información leída en la volanta, el título, la bajada, el epígrafe y la foto, ¿qué construcciones presentan información sobre el género masculino?

Sobre la lectura

11. ¿Qué indican las comillas en el texto?

12. ¿Qué significa “derribar prejuicios”?

13. Además de los ejemplos dados por el maestro Sol Gonzalo Fernández Córdón, ¿qué otros ejemplos de roles escolares podrías mencionar?

14. Marcá en el texto la hipótesis planteada por el maestro Sol Gonzalo Fernández Córdón respecto del abuso infantil. ¿Estás de acuerdo?

15. Señala qué otros mitos aparecen en el texto.

Situación de sistematización

16. En el texto aparecen las siguientes construcciones sustantivas utilizadas para identificar diferentes entidades en el texto:

Un maestro jardinero Las docentes mujeres

Los maestros jardineros Los varones

La segunda mamá El primer papá

Los chicos Mis alumnos Mamás solteras

a) Para cada construcción indicá el sustantivo núcleo l.

b) Dichos sustantivos, ¿manifiestan el género de la misma forma?

c) Las palabras que rodean al sustantivo, ¿le responden con el mismo género? ¿Por qué?

d) Revisá el uso de estas construcciones en el texto y comparalas:

Mi alumnado y mis alumnos

Los padres y las familias

Los maestros jardineros

(Podés ayudarte completando el siguiente cuadro)

Construcción sustantiva	Cómo se manifiesta el género en el <u>núcleo sustantivo</u>	Sustantivos que designan a seres sexuados	Sustantivos que designan a una totalidad
<i>Mi alumnado</i>	No hay manifestación de género en <i>alumnado</i>	no	sí
<i>Mis alumnos</i>	Hay manifestación de género masculino en la o de <i>alumn<u>o</u>s</i>	no	sí
<i>Los padres</i>	Hay manifestación léxica de género masculino	no	sí
<i>Las familias</i>	No hay manifestación de género en el sustantivo <i>famili<u>a</u>s</i>	no	sí
<i>Los maestros jardineros</i>	Hay manifestación de género masculino en la o de <i>maest<u>ro</u>s</i>	sí	no

Situación de evaluación y metacognición

17. Debatí con tu clase la siguiente pregunta: “¿qué otras profesiones considerarás que se pueden revolucionar?”

18. Realizó una búsqueda en Internet de personas que han derribado mitos respecto de los roles de género en su profesión.

Luego escribí otras dos construcciones sustantivas para la volanta y el título que reflejen la forma en que vos la presentarías a esa persona en un texto periodístico.

Secuencia didáctica 6

Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria.

Nuevas formas de nombrar

Teniendo en cuenta la siguiente entrevista, contestá las consignas debajo.

RAE: “El género gramatical no puede modificarse por decisión de unas personas”⁸

La institución española brindó su postura acerca del lenguaje no sexista.



Sala de reuniones de la RAE en Madrid.

8 Fuente: <https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/rae-genero-gramatical-modificarse-decision-personas.html>. Consultada: 2/11/2019.

El uso del lenguaje inclusivo o no sexista ha desatado una polémica en los últimos tiempos. Por un lado, hay quienes defienden su adopción, y por otro hay quienes se oponen y lamentan cada vez que escuchan o leen un “todes”.

El pasado sábado una nota de *Qué Pasa* —titulada “¡Arriba les que luchan!”— dio cuenta de este fenómeno. En el marco de este artículo, *El País* consultó a la Real Academia Española (RAE) para conocer su postura sobre este tema. Lo que sigue son las respuestas que la institución —a través de su Departamento de “Español al día”— brindó a las preguntas enviadas.

¿Cómo evalúa la RAE el uso de la “e”, la “x” y la “@”, en sustitución de la “a” o de la “o”?

El español solamente dispone de dos géneros para referirse a los seres animados: masculino o femenino. El género neutro solo aparece en algunos pocos casos, como los pronombres *esto, eso, aquello*, o las combinaciones del artículo o pronombre *lo* y un adjetivo, como *lo bueno, lo malo, lo serio*, etc. En general, las lenguas no disponen de una opción para referirse a todo tipo de realidad posible. No se dispone de un género específico para las personas transexuales o hermafroditas, por mencionar solo dos realidades. Por lo que respecta a los sustantivos inanimados, la adscripción a un género o a otro se halla sujeta a factores morfológicos, fonológicos o semánticos no siempre transparentes.

Desde hace un tiempo se emplean en algunas pocas ocasiones ciertas propuestas para dar cabida a los dos géneros, como la letra *x* (*lxs niñxs, todxs, lxs alumnxs*) o la letra *e* (*les niñes, todes, les alumnes*). En cuanto al uso de la letra *x* como morfema (entre consonantes), tiene el principal inconveniente de que no puede leerse, ya que, actualmente, representa la secuencia fónica /ks/. Y, respecto de la letra *e*, podemos decirle que no forma parte de nuestro sistema morfológico para abarcar los dos géneros; más bien, se

emplea como morfema de género masculino en algunos casos, como en los derivados aumentativos: *grande* > *grandot-e* (masculino), *grandota* (femenino); *muñeco* > *muñecot-e* (masculino), *muñeca* > *muñecota* (femenino). Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la arroba no es un signo lingüístico y, por ello, su uso en estos casos es inadmisibles desde el punto de vista normativo; a esto se añade la imposibilidad de aplicar esta fórmula integradora en muchos casos sin dar lugar a graves inconsistencias, como ocurre en Día del *niñ@*, donde la contracción del solo es válida para el masculino niño.

¿Es correcto decir “compañeras y compañeros”?

Aunque, gramaticalmente, no es incorrecto el uso de desdoblamiento (*niñas y niños, vendedoras y vendedores, diputados y diputadas, alumnos y alumnas, todos y todas...*), también es innecesario y poco recomendable, ya que en español, por economía lingüística, el masculino (*niños, vendedores, diputados*) es el género no marcado de la oposición, lo cual quiere decir que constituye el género inclusivo (se puede referir a grupos de varones o a grupos compuestos de mujeres y varones), mientras que el femenino es el género marcado, es decir, el género exclusivo (solo se refiere a mujeres y excluye, por tanto, a cualquier varón). Incluso en latín se registra el mismo uso (*filii* = conjunto de hijos e hijas, *reges* = rey y reina). Según algunos especialistas, en otras lenguas, como algunas indígenas, el género no marcado de la oposición (es decir, el inclusivo) es el femenino, mientras que en otras lenguas, como el turco, no existe la categoría gramatical de género.

En estos casos, las lenguas como el español emplean un género para referirse simplemente a tipos de entidades o individuos, no al sexo de los referentes. Es decir, en un enunciado como *Los alumnos atendían a los profesores*, los sustantivos empleados no designan varones, sino tipos de

individuos (seres que cumplen con características específicas que permiten agruparlos en categorías, como la de alumno y la de profesor). Esto quiere decir que, cuando un ser cumple con ciertas características, se denomina *alumno* o *profesor*. Asimismo, en referencia a la totalidad de los integrantes de un grupo mixto, lo normal y recomendable es emplear el masculino como género no marcado: todos.

Además, el intento de mantener con constancia el recurso del desdoblamiento, engorroso y poco ágil, puede desembocar en situaciones artificiosas, irresolubles sin contravenir normas gramaticales; por otra parte, el uso sistemático de estas expresiones desdobladas anula la posibilidad de que funcionen distintivamente cuando la presencia explícita de ambos géneros constituye un factor relevante desde el punto de vista semántico, como ocurre en los siguientes ejemplos: *La proporción de alumnos y alumnas en las aulas se ha ido invirtiendo progresivamente; En las actividades deportivas deberán participar por igual los alumnos y las alumnas.*

¿Se está evaluando por parte de la RAE una revisión del lenguaje a raíz del uso por parte de algunos colectivos del lenguaje inclusivo?

Como puede ver, el género gramatical se relaciona con el sistema de cada lengua, de modo que no puede modificarse por decisión de unas personas, sino que todo el colectivo hispanohablante es el que impone un determinado uso. Además, note que, dado que el español tiene concordancia en los morfemas, habría que plantearse cómo deberían concordar todos los adjetivos, determinantes, pronombres, etc., de nuestra lengua si se adoptara de modo general el morfema e. Dicho cambio implicaría crear prácticamente otro idioma. Y algo similar tendría que ocurrir en otras lenguas.

Situación de inicio

Antes de la lectura completa del texto

1. Lee y observá los elementos paratextuales señalados en el texto.
2. Colocá los nombres de los elementos paratextuales según corresponda.
3. ¿Dónde fue publicado el texto?

Situación de reflexión

Luego de la lectura completa del texto, contestá las siguientes preguntas:

4. ¿Qué es la RAE?
5. ¿Qué es el lenguaje inclusivo? ¿Se define este término en la nota?
6. ¿Cuáles son los argumentos que utiliza la RAE para desestimar el uso de la x, la @ y la e?

Situación de sistematización

7. ¿Qué es un morfema?
8. ¿Qué es el principio de la economía lingüística?
9. ¿Qué es el género no marcado?
10. Enunciá un ejemplo de desdoblamiento.

Situación de evaluación

De acuerdo con la lectura de la nota, contestá las siguientes preguntas y debatí con tu grupo:

11. ¿El género se designa de la misma manera en todos los sustantivos? Justificá con ejemplos.
12. ¿Se puede decir que la lengua “cambia”?

Eje 1 (B)

¿Cómo nombramos?

Las identidades

Contenidos

Los procesos de formación y creación de (nuevas) palabras. Sufijación, prefijación, composición, préstamos, combinación de procedimientos.

Palabras simples, complejas y compuestas.

Secuencia didáctica 1

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

¿A qué se llama femicidio y cómo prevenirlo?¹

Observá detenidamente la imagen y contestá las preguntas debajo

¹ Fuente: <https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/la-sociedad-del-femicidio-la-nuestra>. Consultada: 7/10/2020.



La sociedad del femicidio, la nuestra

PLAN DE ACCIONES
Y HERRAMIENTAS
PARA PREVENIR,
ATENDER
Y SANCIONAR
LAS VIOLENCIAS
DE GÉNERO
EN LA UNC

Situación de inicio

1. ¿De qué tipo de imagen se trata?
2. ¿De qué sitio se extrajo?

Situación de reflexión

3. ¿Hacia quiénes va dirigida la imagen?
4. ¿Cuál es la función comunicativa de este mensaje?
5. ¿Cuál es el tema?

Situación de sistematización

Sobre femicidio

6. ¿Qué significa *femicidio*?
7. Buscá esta palabra en el diccionario y corroborá su significado?
8. ¿Cómo está formada esta palabra? ¿Cómo se divide? ¿Cómo te diste cuenta?
9. Buscá en el diccionario *feminicidio*. ¿Hay alguna diferencia de significado con *femicidio*?
10. ¿Qué sentido tienen la frase *la sociedad del femicidio, la nuestra*?
11. Investigá quién utilizó la palabra *femicidio* por primera vez y por qué.

Situación de evaluación y metacognición

12. ¿Conocés alguna otra palabra que tenga una formación parecida a *femicidio*?

13. Realizá en grupo una imagen que tenga la misma función comunicativa.

Secuencia didáctica 2

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.



Los movimientos feministas

Observá detenidamente la imagen² y contestá las preguntas debajo.

Situación de inicio

1. ¿De qué tipo de imagen se trata?
2. ¿De qué sitio se extrajo?
3. Marcá el epígrafe. ¿Dónde fue tomada la foto y por qué?

2 Fuente: Imagen tomada de la siguiente nota: <https://www.elmundo.es/nosotras/2018/06/06/5afed415e5fdea5e068b461d.html>. Consultada: 12/10/2020.

4. Mirá las personas que se encuentran en la foto? ¿Qué hacen y por qué?

Situación de reflexión

5. ¿Qué dicen los carteles que llevan las mujeres?

6. ¿Cuál es la función comunicativa de estos mensajes?

7. ¿Cuál es tu opinión respecto de estos mensajes?

Situación de sistematización

Sobre los adjetivos *machista* y *feminista*

8. ¿Cómo están formadas estas palabras? ¿Cómo se dividen? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Cuál es su significado?

9. Buscá estas palabras en el diccionario y corroborá su significado.

10. ¿A qué sustantivo modifica *machista* y a qué *feminista*? ¿Por qué creés que modifican a estos sustantivos?

Situación de evaluación y metacognición

11. Buscá en la web fotos y/o imágenes en las que se usen estas palabras. Revisá si se usan como sustantivos o adjetivos.

12. Realizá en grupo una imagen con estas palabras y cuyo objetivo sea dejar un mensaje a la sociedad.

Secuencia didáctica 3

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

¿A qué se llama travestido y transfemicidio?

Observá detenidamente la imagen³ y contestá las preguntas debajo.

3 Fuente: <http://www.laizquierdadiario.com/MarchaPlurinacionalT-marchan-desde-Plaza-de-Mayo-a-Congreso>. Consultada: 12/10/2020.

#MarchaPlurinacionalT: marchan desde Plaza de Mayo a Congreso

Bajo las consignas #BastaDeTransfemicidios y #BastaDeTravesticidios se movilizan organizaciones sociales, políticas y de derechos humanos.

Viernes 18 de junio de 2015 | 13:58

Me gusta Comentar



Situación de inicio

1. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿De qué sitio se extrajo?
3. Resaltá todos los elementos paratextuales.

Situación de reflexión

4. ¿Cuál es el tema que se desarrollará en el cuerpo completo del texto?
5. Observá la foto. ¿Quiénes están en la foto? ¿Qué están haciendo?

Situación de sistematización

6. Analizá la formación de las siguientes palabras: *plurinacional*, *travesticidios* y *transfemicidios*. ¿Cómo están formadas estas palabras? ¿Cómo se dividen? ¿Cómo te diste cuenta?
7. Buscá estas palabras en el diccionario y revisá su significado nuevamente.

Situación de evaluación y metacognición

8. Ahora que ya sabés el significado de estas palabras. ¿Qué opinión podés formular sobre las acciones de las personas de la foto?

9. Realizá un mural con todo el curso con mensajes que reafirmen la libertad de derechos y la no violencia de género.

Secuencia didáctica 4

Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria.

Nuevas identidades

Observá la siguiente nota periodística y luego contestá las consignas.

Telam

SOCIEDAD

12/10/2020 GENERAL PUEYRREDÓN

"Siempre busqué respeto, no aceptación", dice la primera operadora transgénero del 107^a

Alma Cristal Barraza está al servicio de la línea 107 de emergencia del SAME en Mar del Plata y explicó que trabaja con vocación y pensando siempre "en ayudar al prójimo mediante una llamada de urgencia".

Por Natalia Duhalde



Alma Cristal Barraza durante una jornada de trabajo como operadora del 107

4 Fuente: <https://www.telam.com.ar/notas/202010/523962-alma-cristal--primera-operadora-trans-107-same.html>. Consultada: 12/10/2020.

Alma Cristal Barraza es la primera mujer transgénero de la Argentina que está al servicio de la línea 107 de emergencia del SAME en Mar del Plata y explicó que trabaja con vocación y pensando siempre “en ayudar al prójimo mediante una llamada de urgencia”.

Barraza tiene 44 años y en diálogo con Telam, contó su historia de vida y las exigencias de un trabajo que, a través de la línea telefónica, llega a cada rincón de la “ciudad feliz”.

“Todos los días agradezco la familia hermosa que me tocó en la vida, tanto mis padres como mis hermanos me aceptaron como soy y solo tengo recuerdos de haber pasado una infancia muy feliz en mi casa a pesar de que éramos una familia muy humilde”, contó.

Alma Cristal tiene un gemelo y 7 hermanos (Bernardo, Gonzalo, Hugo, Marcela, María Marta, Liliana y Adriana) que siempre la apoyaron en cada decisión que tomó y nunca le soltaron la mano cuando a los 17 años decidió irse a vivir sola con un amigo.

“Me fui a vivir con un amigo gay y para poder sostener mis gastos trabajé en el Correo Argentino, repartiendo revistas, vendiendo frutas, verduras y productos regionales en un local de la estación ferrocarrilera. También hice transformismo en el teatro aunque mi condición sexual nunca me condicionó ni me condiciona en la vida”, recordó.

Dueña de un gran carisma, la operadora del SAME contó: “Siempre quise estudiar y fue así que me formé para cuidar a adultos mayores. También hice cursos de primeros auxilios, prevención de enfermedades y otras capacitaciones relacionadas con la salud. Hice muchos sacrificios para eso, iba caminando de un lado a otro para no gastar en transportes, tomaba apuntes en la biblioteca municipal y logré terminar cada programa con su título”.

Esos años de estudio dieron frutos y Barraza encontró su primer empleo profesional: en el Hogar “Ipanema” de la

avenida Libertad e Independencia, asistiendo a adultos mayores, “tuve el primer paso importante de reconocimiento, tanto los dueños como los abuelos me querían mucho y el vínculo era muy fuerte entre todos”, enfatizó al tiempo que dijo: “De los 400 hogares que hay en Mar del Plata, fue el único que me permitió hacer prácticas conociendo mi condición sexual”.

Luego de esa experiencia, llegó este trabajo de radio operadora en la línea 107 del SAME que funciona en el Centro de Operaciones y Monitoreo (COM) perteneciente al municipio de General Pueyrredón, donde trabaja desde hace 4 años y donde, dijo con orgullo: “Me he convertido en la primera mujer transgénero del 107 en todo el país”.

“Este trabajo te permite darte cuenta de que tenés en tus manos la vida de los ciudadanos de toda Mar del Plata”, dijo a esta agencia la operadora.

“Soy una apasionada de mi trabajo, es una tarea que tiene mucha adrenalina porque cuando recibís un llamado pidiendo ayuda, solo te concentrás y pensás todo el tiempo que, del otro lado del teléfono, hay alguien desesperado que necesita contención y acompañamiento”, expresó.

Su formación en primero auxilios, contó, fue importante en algunas ocasiones: “Gracias a mis cursos, muchas veces, hasta que llega la ambulancia a ese domicilio, yo les he dado técnicas de RCP, de masajes ante un ahogo o simplemente contención psicológica para que la persona no entre en pánico”, recordó.

“Tener un espacio dentro del cupo laboral trans es muy positivo para mí, aunque muchas veces la gente nos desconoce y nos tiene miedo”.

Alma Cristal Barraza contó que está en pareja hace una década: “Se llama Natanael, es chef y vivimos juntos con mi amigo en el barrio Don Bosco. Para mí, ellos son los ángeles protectores que la vida y el destino me puso enfrente”, aseguó.

En el COM la definen como “la operadora estrella” y ella se divierte con el título cariñoso: “Cuando ingresé a este trabajo, tuve la suerte de conocer a Gisela Lagranje, una compañera que me ayudó muchísimo y me fue integrando al resto del grupo. Desde ese momento, sentí que el ser transgénero no importaba, solo era una más y me siento respetada y considerada por todos ellos”, recordó.

Si le preguntan cómo es, Alma Cristal se define como una mujer “guerrera, vanguardista y luchadora”, y en diálogo con Telam precisó: “cuando se acercan y empiezan a tratarnos se dan cuenta de que somos como cualquier ser humano común y corriente. Aunque es cierto que ese prejuicio del otro es triste”.

A cinco años de la sanción en la provincia de Buenos Aires del cupo laboral Diana Sacayán y luego de la resolución de Nación que establece su implementación en todo el territorio argentino, ella aseguró: “Celebro cada avance en materia de inclusión, aunque en General Pueyrredón somos pocas las compañeras que integramos el sector público como administrativas”.

Con todo, Alma Cristal considera que falta mucho para que la Ley de Identidad de Género se cumpla como debe ser: “Este tipo de medidas son lo contrario a lo que se nos condenaba históricamente: la nocturnidad, lo que está prohibido, las drogas, las persecuciones policiales y tantas otras cosas que se viven en la calle”, dijo.

Por eso, ella insistió con el valor del conocimiento: “Siempre busqué el respeto, no la aceptación. La gente teme lo que desconoce y eso se debe al prejuicio que aún existe en la sociedad. Pero yo, desde mi humilde lugar, seguiré trabajando con el entusiasmo de siempre para que esto se revierta”, concluyó.

Situación de inicio

1. Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto.

2. Colocá los nombres de los elementos paratextuales según corresponda:

Título-bajada-foto-epígrafe-preguntas-respuestas-volanta.

Situación de reflexión

3. Atendiendo a la lectura de los elementos paratextuales ¿De qué tratará el texto completo?

Sobre el título y el epígrafe

4. ¿Cómo se nombra a la entrevistada? Completá según corresponda:

Nombre propio:

Género:

Profesión:

Información novedosa:

Situación de sistematización

5. ¿Cómo está formada la palabra *transgénero*? ¿Cómo se divide? ¿Cómo te diste cuenta?

6. Buscá esta palabra en el diccionario. ¿Aparece como entrada léxica?

7. Frente a la construcción nominal *la primera operadora transgénero*:

7.a. Indicá el núcleo y sus modificadores. ¿Qué importancia tiene el orden de aparición de los modificadores del sustantivo núcleo?

Situación de evaluación y metacognición

8. Frente a la construcción *cupo laboral trans*, ¿qué clase de elemento es el destacado?, ¿es una palabra o un prefijo?

9. ¿Conocés la Ley de Identidad de género? ¿Por qué Alma dice que “todavía falta mucho para que la Ley de Identidad de género se cumpla como debe ser”?

Eje 2

Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas

Contenidos

La creación del designado en la construcción nominal (sustantivo, adjetivo, artículos) y las relaciones entre entidades designadas en la cláusula (verbo).

Relaciones de concordancia verbal: categorías morfológicas verbales (tiempo, modo y aspecto).

Secuencia didáctica 1

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Conociendo a Alicia Moreau de Justo

Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Alicia Moreau de Justo ***Alicia Moreau de Justo***¹

Alicia Moreau fue una de las mujeres más destacadas en la búsqueda de los derechos cívicos de las mujeres argentinas a principio de siglo XX. Nació el 11 de octubre de 1885 en Londres y llegó al país en 1890 en una de las oleadas inmigratorias que conformaron la Argentina aluvial.

Fue una médica y política muy destacada del feminismo y del socialismo. Desde los primeros años del siglo XX, se involucró en los reclamos por mayores derechos para las mujeres. En 1902, junto a un grupo de compañeras, fundó el Centro Socialista Feminista y la Unión Gremial Femenina.

En 1907, Ángel M. Giménez, un influyente socialista de la época que la había conocido en el Congreso Internacional, la convoca para participar de los cursos de la Sociedad Luz de Barracas. De esta manera, Alicia se incorpora y comienza a trabajar centrando sus esfuerzos en la difusión de la higiene social y de la prevención sanitaria, temáticas que formaban parte de la esfera íntima, extrañas en boca de una mujer.

Hacia 1914, obtiene el título de médica con diploma de honor con su tesis “La función endócrina del ovario”. Realiza su residencia en el Hospital de Clínicas donde se interioriza de la realidad sanitaria de las mujeres argentinas. Para 1918, ya había fundado la Unión Feminista Nacional y tras, el deceso de su esposo en 1928, continúa en la actividad política y la defensa de la mujer. En 1932, elabora un proyecto de ley que establecía el sufragio femenino, el cual no se concretó hasta 1947.

Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?

1 Fuente: <https://www.cincodias.com.ar/index.php/2021/03/08/8m-mujeres-que-marcaron-la-historia-de-argentina/>. Consultada: 6/04/2021.

3. ¿Qué tipo de información se espera encontrar en este tipo de relatos?

Situación de reflexión

4. En el primer párrafo hay diferentes subrayados que indican la forma en que se nombra a esta persona. Subrayá las distintas formas de nombrar a esta persona en el segundo párrafo.

5. ¿Se repite algún tipo de información en los subrayados? De ser así, ¿qué se repite?

6. ¿En qué partes del texto se describe a esta persona?

7. ¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?

Situación de sistematización

De acuerdo con las preguntas anteriores:

8. Revisá las construcciones que subrayaste en el punto 4. ¿Qué tipo de construcciones son? ¿Cuál es el núcleo I en cada una de ellas? ¿Cuáles son los adjetivos que se agregan en cada una? ¿Por qué son importantes esos adjetivos en esas construcciones y en el texto?

9. Hilo de tuits

9. a. Escribí un hilo de tuits que tengan como función describir a Alicia.

9. b. Escribí un hilo de tuits que tengan como función dar cuenta de las acciones de Alicia.

Situación de evaluación y metacognición

10. Teniendo en cuenta lo visto hasta el momento, completá el siguiente esquema

11. Escribí tu biografía o la de otra persona que quieras dar a conocer, para ello pensá previamente en un esquema de escritura que dé cuenta de: a) las formas en las que te nombrarás, b) las acciones que quieras contar y c) los temas

que quieras destacar de tu vida. Podés pensar en palabras reunidas en un campo semántico.



Secuencia didáctica 2

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Conociendo a Malala Yousafzai

Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Malala Yousafzai ***Malala Yousafzai, gran activista²***

Es una estudiante, activista y bloguera pakistaní. Ganadora del Premio Nobel de la Paz en 2014. A los 17 años, se convirtió en la persona más joven en acceder a ese premio en cualquiera de las categorías en que se otorga. El 9 de octubre de 2012, en Mingora, fue víctima de un atentado por un miliciano del TTP, grupo terrorista vinculado a los Talibanes, el cual, después de abordar el vehículo que servía como autobús escolar, le disparó en repetidas ocasiones con una

2 Fuente: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Consultada: 10/01/2021.

pistola impactándole en la parte izquierda de la frente y cuello, por lo cual debió ser intervenida quirúrgicamente y sobrevivió. El portavoz del TTP, Ehsanullah Ehsan, afirmó que intentarán matarla de nuevo. En mayo de 2014, participó de la campaña para la liberación de las jóvenes nigerianas secuestradas cuando estudiaban por un grupo islámico que rechaza la educación de la mujer. Malala es defensora del derecho universal de las niñas a la educación.



Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. En el título *Malala Yousafzai, gran activista*, qué relación hay entre el nombre propio y la construcción *gran activista*?
4. ¿Qué relación hay entre el título del texto y la foto?

Situación de reflexión

5. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?
- 5.a. Encontrá algunas de las formas de nombrarla en la siguiente sopa de letras

n t m y u i t y t r h b c
 d f g a c t i v i s t a b
 f g s a l a s d a s d f s
 a a m d p a k i s t a n i
 s a v n d s l a c d y u y
 b l o g u e r a y t y t y
 r t v m u i a s t m b c x
 d e f e n s o r a r z v b

6. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?

7. ¿En qué partes del texto se describe a esta persona?

8. ¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?

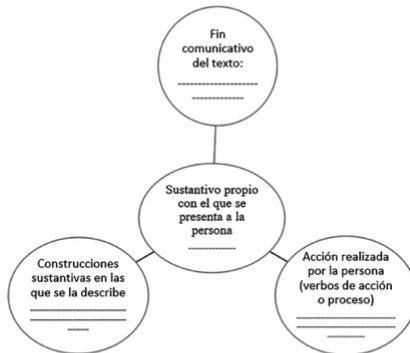
Situación de sistematización

9. En la construcción: una estudiante, *activista* y *bloguera pakistani*.

9.1. ¿Cuál es el adjetivo? ¿A qué modifica?

9.2. El sustantivo *estudiante* presenta el sufijo derivativo *-nte*, *activista* presenta el sufijo derivativo- *ista* y *bloguera* el sufijo *-er*. ¿Qué significado presentan estos sufijos?

10. Teniendo en cuenta lo visto hasta el momento, completará el siguiente esquema



Situación de evaluación y metacognición

11. Imaginá con tu grupo que vas a realizar una entrevista a la joven Malala. ¿Qué le preguntarías? ¿Cómo imaginás su vida? Hací una lista de preguntas junto con tu clase.

Secuencia didáctica 3

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Conociendo a Marilyn Monroe

Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Marilyn Monroe *Marilyn Monroe, actriz*³



3 Fuente: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Consultada: 10/01/2021.

Norma Jean Mortenson (1926-1962) fue una de las actrices estadounidenses de cine más populares del siglo XX, considerada como un ícono pop y un símbolo sexual. Fue la primera mujer en crear y dirigir su compañía productora de cine, denunció los abusos sexuales que vivió durante su niñez y evidenció el acoso y trato sexista que recibían las mujeres en la industria del entretenimiento.

Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. Frente al título *Marilyn Monroe, actriz*, qué relación hay entre el nombre propio y la construcción *actriz*?
4. ¿Qué relación hay entre el título del texto y la foto?

Situación de reflexión

5. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?
6. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?
7. ¿En qué partes del texto se describe a esta persona?
8. ¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?

Situación de sistematización

9. En las construcciones: *un ícono pop* y *un símbolo sexual*. ¿Cuál es el adjetivo en cada construcción? ¿A qué modifican, respectivamente? ¿Qué sentido tienen esos adjetivos en la construcción?
10. Uní con flechas (hay más de una pregunta que se corresponde con un número).

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Verbos de estado. | A. Qué clase de palabra se usa para nombrar Marilyn por primera vez? |
| 2. Verbos de proceso. | B. ¿Qué clase de palabra/s se usa para describir a Marilyn? |
| 3. Verbos de acción. | C. ¿Qué clase de palabra/s se usa para dar cuenta de sus acciones? |
| 4. Sustantivos propios. | |
| 5. Sustantivos comunes. | |
| 6. Adjetivos. | |

Situación de evaluación y metacognición

11. ¿Qué significa *trato sexista*?

12. ¿Conocés a alguna famosa que haya pasado por la misma situación que Marilyn? ¿Conocés a alguien que haya recibido un trato sexista?

Secuencia didáctica 4

Secuencia sugerida para los tres primeros años de la Escuela Secundaria.

Conociendo a Maria Curie



Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Maria Curie.

Maria Curie, científica⁴

Maria Sklodowska (1867-1934) tomó el apellido de su marido, Pierre Curie. Por su nación de origen, Polonia, dio nombre a un elemento químico. Pionera en el estudio de la radiactividad, fue la primera persona en recibir dos premios Nobel en distintas especialidades —Física y Química— y la primera mujer en ocupar el puesto de profesora en la Universidad de París.

Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. Frente al título *Maria Curie, científica* qué relación hay entre el nombre propio y el adjetivo *científica*?
4. ¿Qué relación hay entre el título del texto y la foto?

Situación de reflexión

5. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?
6. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?
7. ¿En qué partes del texto se describe a esta persona?
8. ¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?

4 Fuente: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Consultada: 10/01/2021.

Situación de sistematización

9. Completá el siguiente cuadro

Construcciones que designen a Marie acompañadas por el verbo ser (verbo de estado)	Construcciones que designen a Marie acompañadas por un verbo de acción

10. ¿Qué clase de palabra es *pionera*? ¿Qué significa?

Situación de evaluación y metacognición

11. ¿Conocés alguna pionera en otra disciplina?

12. ¿Por qué Maria Sklodowska tomó el apellido de su marido?

Secuencia didáctica 5

Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria.

Conociendo a Frida Kahlo

Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Frida Kahlo⁵

Frida Kahlo, pintora

Un accidente que la obligó a llevar corsé hizo que esta mexicana (1907-1954) se iniciara en la pintura, trabajo por

5 Fuente: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Consultada: 10/01/2021.

el cual conoció al que fue su marido, Diego Rivera. Pintó sobre todo autorretratos de tinte surrealista.

Fue de las *primeras pintoras* que expresó en su obra su identidad femenina desde su propia óptica de sí misma como *mujer*, rechazando la visión de lo femenino que se dibujaba desde el tradicional mundo masculino. *Ella* fue una de las que contribuyó en la formación de un nuevo tipo de identidad para la mujer y es reconocida, hoy, como un símbolo.



Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. Frente al título *Frida Kahlo, pintora* qué relación hay entre el nombre propio y el adjetivo *pintora*?
4. ¿Qué relación hay entre el título del texto y la foto?

Situación de reflexión

5. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?
6. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?

7. ¿En qué partes del texto se describe a esta persona?
8. ¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?

Situación de sistematización

9. ¿Cómo se manifiesta el género en las palabras resaltadas en cursiva? ¿A qué clase de palabra corresponde cada una?

10. Subrayá los sustantivos, adjetivos y construcciones sustantivas que permiten dar cuenta de la descripción de Frida.

11. Subrayá los verbos de las siguientes oraciones. ¿Qué verbos dan cuenta de las acciones realizadas por la artista?

Pintó sobre todo autorretratos de tinte surrealista.

Expresó en su obra su identidad femenina.

Fue de las primeras pintoras.

Situación de evaluación y metacognición

12. Teniendo en cuenta la expresión: *expresó en su obra su identidad femenina*

Debatí en grupo qué significa “identidad femenina”. ¿Hay una sola? ¿Hay muchas? ¿Se puede hablar de identidad femenina versus otras identidades?

Buscá fotos que representen a una o a muchas identidades y pensá un título para cada foto.

Secuencia didáctica 6

Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria.

Conociendo a Ana Bolena

Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Ana Bolena

Ana Bolena, reina consorte⁶



La segunda esposa (1501-1536) del monarca inglés Enrique VIII murió decapitada en la Torre de Londres después de que su marido la acusara de adulterio. Ana Bolena es popularmente conocida por haber sido decapitada bajo acusación de adulterio, incesto y traición. Está extensamente asumido el haber sido inocente de los cargos y por eso fue conmemorada más tarde como mártir en la cultura protestante inglesa.

Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. Frente al título *Ana Bolena, reina consorte*. ¿Qué relación hay entre el nombre propio y el adjetivo *reina consorte*?
4. ¿Qué relación hay entre el título del texto y la foto?

⁶ Fuente: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Consultada: 10/01/2021.

5. ¿Qué diferencias hay entre las fotos de las reinas actuales y las de antes?

Situación de reflexión

6. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?

7. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?

Situación de sistematización

8. ¿Cuáles de estas palabras funcionan como sustantivos y cuáles adjetivos en este texto?

Reina-Ana Bolena-esposa-mártir-decapitada-inocente

9. ¿Cómo se manifiesta el género en las palabras del punto anterior?

Situación de evaluación y metacognición

11. Averiguá en la web los verdaderos motivos por los cuales Ana Bolena fue asesinada y completá la biografía con la información encontrada. Para eso podés seguir algunos consejos de escritura tales como pensar a) las formas en las que nombrarás a la reina, b) las acciones que quieras contar y c) los temas que quieras destacar de su vida.

Secuencia didáctica 7

Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria

Conociendo a Amelia Earhart

Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Earhart⁷



(Atchinson, 1898-Pacífico Sur, 1937) *Aviadora norteamericana*. Entre sus proezas figura la travesía en solitario del Atlántico (1932), nunca antes realizada por *una mujer*, y el primer vuelo exitoso entre la isla de Hawai y el territorio continental de Estados Unidos (1935). Convertida en *un ídolo nacional* y en portavoz del feminismo, su misteriosa desaparición en 1937, cuando estaba a punto de completar la vuelta al mundo por la línea del Ecuador, dio lugar a múltiples especulaciones y contribuyó a magnificar su leyenda.

Biografía

Amelia Earhart cursó estudios superiores en la Universidad de Columbia (Nueva York) y completó su formación en los cursos de verano de la Universidad de Harvard. Durante la *Primera Guerra Mundial* sirvió como enfermera en un hospital de campaña canadiense. Posteriormente trabajó como asistente social en Boston (Massachussetts).

Earhart saltó a la fama cuando, el 17 y 18 de junio de 1928, se convirtió en la primera mujer en realizar como pasajera la travesía del Atlántico, en un avión comandado por

7 Fuente: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/earhart.htm>. Consultada: 10/01/2021.

los pilotos Wilmer Stultz y Louis Gordon, que recorrió los 3.200 kilómetros que distan entre Terranova y Gales. Ese mismo año realizó varios vuelos en solitario a través de Estados Unidos. Fue la primera mujer en completar sin acompañantes este peligroso viaje, proeza que no había vuelto a producirse desde el histórico vuelo de Charles A. Lindbergh en 1927; estableció además una nueva marca de velocidad, al alcanzar Irlanda en apenas trece horas y cincuenta minutos. Earhart fue galardonada por el Congreso de Estados Unidos con la Cruz Distinguida de Vuelo, la primera otorgada a una mujer.

En los meses siguientes realizó diversos vuelos de costa a costa de Estados Unidos, como el que la llevó de Los Ángeles (California) a Newark (Nueva Jersey). Su celebridad le permitió promover el uso comercial de la aviación y defender, desde una postura feminista, la incorporación de las mujeres a este nuevo campo profesional.

En enero de 1935 llevó a cabo en solitario la travesía entre Honolulu (Hawái) y Oakland (California), recorriendo una distancia superior a la existente entre Estados Unidos y Europa. Fue *el primer piloto* en completar con éxito este difícil viaje sobre aguas del Pacífico; los anteriores intentos habían concluido en desastre. A fines de ese mismo año estableció un nuevo récord de velocidad, volando sin escalas entre Ciudad de México y Nueva York en algo más de catorce horas. (...)

Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. ¿Qué significa la información de los siguientes paréntesis: (Atchinson, 1898-Pacífico Sur, 1937)?

Situación de reflexión

4. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?

5. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?

6. ¿En qué partes del texto se describe a esta persona?

7. ¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?

Situación de sistematización

8. ¿Cómo se manifiesta el género en las palabras resaltadas? ¿A qué clase de palabra corresponde cada una?

9. En las construcciones *la primera mujer* y *el primer piloto*. ¿Cuál es el núcleo principal en cada una? ¿Qué clase de palabras son? ¿Designan a la misma persona? ¿Qué sucede con el género en cada construcción?

10. Subrayá los sustantivos, adjetivos y/o construcciones sustantivas que te permiten dar cuenta de la descripción de Earhart.

11. Juego de preguntas y respuestas:

Instrucciones

11.a. Pensá cuatro preguntas cuyas respuestas den cuenta de las acciones principales de Earhart.

11.b. Escribilas.

11.c. Leé las preguntas al resto de tu clase.

11.d. Quien responda a todas las preguntas correctamente será quien gane el juego.

Situación de evaluación y metacognición

14. Formulá una hipótesis sobre la desaparición de Earhart.

15. Buscá más fotos de la aviadora en la web y pensá títulos para cada una de las fotos seleccionadas. Los títulos deben dar cuenta de sus proezas.

Secuencia didáctica 8

Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria.

Conociendo a Juana Azurduy

Teniendo en cuenta el siguiente texto, contestá las consignas debajo:

Biografía de Juana Azurduy



¿Quién fue Juana Azurduy y por qué es una heroína popular?⁸

Te contamos la historia de la mujer que dejó todo por la revolución independentista, perdiendo a su familia y combatiendo contra el Imperio español en los últimos años del Virreinato del Río de la Plata.

8 Fuente: <https://www.cultura.gob.ar/quien-fue-juana-azurduy-y-por-que-es-una-la-heroína-popular-8813/>. Consultada: 10/10/2020.

Juana Azurduy nació el 12 de julio de 1780 en Toroca, una población ubicada en el norte de Potosí, perteneciente al Virreinato del Río de la Plata (actualmente Bolivia). Hija de Eulalia Bermúdez, una “chola” o mestiza proveniente de Chuquisaca, y de Matías Azurduy, un hacendado de raza blanca de buena posición económica y tierras en la región, Juana aprendió el oficio de las tareas de campo por acompañar a su padre mientras trabajaba, y de esta forma entró en contacto con los pobladores originarios de su tierra, aprendiendo así el idioma quichua y el aymara. Sin embargo, quedó huérfana siendo joven y debió completar su crianza entre sus tíos y conventos.

A los 25 años, en 1805, se casó con Miguel Asencio Padilla, un estudiante de derecho que era hijo de unos vecinos y amigo de la familia. Tuvieron cinco hijos: Manuel, Mariano, Juliana, Mercedes y Luisa.

En 1809, luego de que estallara la Revolución independentista de Chuquisaca, un 25 de mayo, tanto Juana como su esposo se unieron a los ejércitos populares y ayudaron a destituir al gobernador y a formar una junta de gobierno que duraría hasta 1810, cuando las tropas realistas vencieron a los revolucionarios.

A partir de ese entonces, a través de una organización conocida como “Los Leales”, el matrimonio combatió contra el Imperio español destacándose especialmente Juana por su valentía y su capacidad de mando, hecho que le valió nombramiento de teniente coronel, en el verano de 1816, y la entrega simbólica de un sable por las tropas enviadas desde Buenos Aires con objetivo de liberar al Alto Perú.

Ese mismo año, ya embarazada de su quinto hijo, Juana sufrió una herida en la batalla de la Laguna, y al intentar rescatarla, Miguel Asencio Padilla murió en combate. Su cuerpo fue colgado por los realistas y luego de dar a luz, la soldada se unió a la guerrilla de Martín Miguel de Güemes,

que operaba en el norte del Alto Perú defendiendo en seis ocasiones las invasiones realistas.

Muerte y reivindicación

Años después, tras caer el último reducto realista del ex Virreinato del Río de la Plata en el Alto Perú, el 1 de abril de 1825, Simón Bolívar la ascendió a coronel y le otorgó una pensión que recibió durante cinco años. Luego de la proclamación de la independencia de Bolivia, la Coronela intentó recuperar sus tierras, sin lograrlo, y murió en la miseria el 25 de mayo de 1862, a los 81 años en la provincia argentina de Jujuy. Fue enterrada en una fosa común.

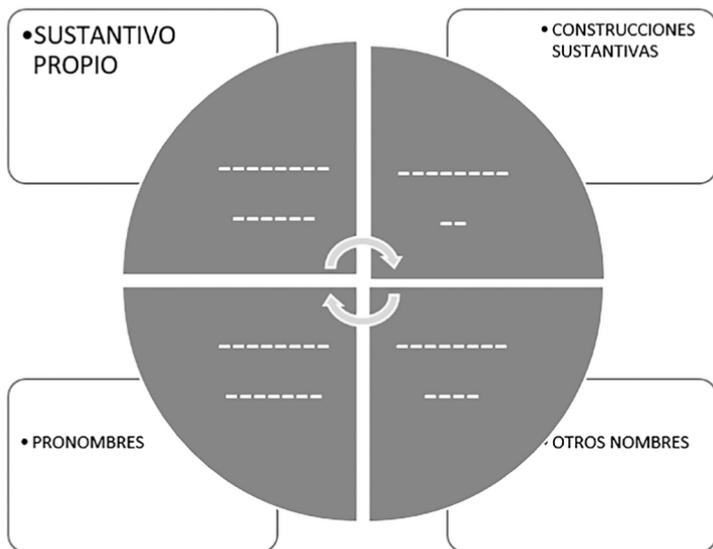
Cien años más tarde, sus restos fueron exhumados y trasladados a un mausoleo construido en la ciudad de Sucre, Bolivia, y, en 2009, fue ascendida a Generala del Ejército argentino y mariscal de la República Boliviana.

Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. ¿Por qué creés que el título se presenta en forma de pregunta?

Situación de reflexión

4. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato? Completá el gráfico.



5. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?

Situación de sistematización

6. ¿Cómo se manifiesta el género en las formas de nombrar que completaste en el cuadro?

7. En las construcciones *la coronela* y *teniente coronel*. ¿Se designa a la misma persona? ¿Cuál es el núcleo principal en cada construcción? ¿Qué sucede con el género en cada uno? ¿Sucede lo mismo en algún otro caso? ¿A qué clase de palabra se refiere en cada caso?

8. Subrayá los verbos que te permiten dar cuenta de las acciones realizadas por Juana. Completá el siguiente cuadro:

Construcciones que designen a Juana acompañadas por el verbo ser (verbo de estado)	Construcciones que designen a Juana acompañadas por un verbo de acción

Situación de evaluación y metacognición

9. Hací una nube de palabras teniendo en cuenta aquello que te haya llamado la atención de la vida de Juana.

Eje 3

La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos

Contenidos

Tipos de cláusulas. Los mejores modelos de interacción y los más alejados. Procesos de intransitivización e impersonalización. Roles actanciales: agente, paciente, experimentante.

Secuencia didáctica 1

Secuencia sugerida para los años más avanzados de la Escuela Secundaria.

Una verdadera luchadora

Teniendo en cuenta el siguiente texto,¹ contestá las consignas debajo:

1 Fuente:[https://es.wikipedia.org/wiki/Phillis_Wheatley#:~:text=Phillis%20Wheatley%20\(1753%2D1784\),a%C3%B1os%20y%20llevada%20a%20Norteam%C3%A9rica](https://es.wikipedia.org/wiki/Phillis_Wheatley#:~:text=Phillis%20Wheatley%20(1753%2D1784),a%C3%B1os%20y%20llevada%20a%20Norteam%C3%A9rica). Consultada: 20/09/2020.

Phillis Wheatley

Phillis Wheatley (1753-1784) fue la primera escritora afroamericana en publicar un libro de poesía en los Estados Unidos. Nacida en el África Occidental, fue vendida como esclava a la edad de siete u ocho años y llevada a Norteamérica. Fue comprada por la familia Wheatley de Boston, que le enseñó a leer y escribir y le animó a escribir poesía cuando vieron su talento. Le dieron el nombre de "Phillis" porque así se llamaba el barco que la trajo, y Wheatley, que era el nombre del mercader que la compró.

En un viaje a Londres en 1773 con el hijo de su maestro, buscando la publicación de su trabajo, se le ayudó a conocer a personas prominentes que se convirtieron en patrocinadores. La publicación en Londres de su obra *Poems on Various Subjects, Religious and Moral* (Poemas sobre diversos temas, religiosos y morales) el 1 de septiembre de 1773, le dio fama tanto en Inglaterra como en las colonias americanas. Figuras como George Washington elogiaron su trabajo.¹ Unos años después, el poeta afroamericano Jupiter Hammon elogió su trabajo en un poema suyo.

Wheatley fue emancipada (liberada) por los Wheatleys poco después de la publicación de su libro.² Se caso alrededor de 1778. Dos de sus hijos murieron cuando eran bebés. Después de que su marido fuera encarcelado por deudas en 1784, Wheatley cayó en la pobreza y murió enferma. Su último hijo murió poco después.

Índice [ocultar]

1 Primeros años

2 Vida adulta

Phillis Wheatley



Retrato de Phillis Wheatley, atibudado por algunos estudiosos a Scipio Moorhead

Situación de inicio

1. Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?
2. ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?
3. ¿Qué relación hay entre la imagen y el título?

Situación de reflexión

4. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a la persona en este texto?
5. ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?
6. ¿En qué partes del texto se describe a esta persona?
7. ¿En qué partes del texto se observan los sufrimientos de esta persona?

Situación de sistematización

8. ¿Cómo se manifiesta el género en esas formas de nombrar a esta persona?
9. Subrayá las palabras que permiten dar cuenta de la descripción de Phillis.
10. En las oraciones resaltadas en amarillo (IMAGEN 21, VER), Phillis, ¿se presenta como agente o como paciente? ¿Hay otras oraciones en el texto que se presenten de la misma forma? ¿Qué otros actantes podés encontrar en este texto?

11. Buscá los verbos que se presentan en la frase subrayada. ¿Presentan alguna forma particular?

Situación de evaluación y metacognición

12. Si tuvieses que compartir esta información en una de las redes sociales, ¿cómo la titularías?

13. Pensá un título para compartir esta información en las redes sociales en las que se destaque a Phillis como escritora y luchadora.

La enseñanza de la lengua desde una perspectiva de género

Material para docentes

Palabras preliminares

María Cecilia Romero

La Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.550) fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y establece que todos los educandos “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (2008: 1).

Desde su origen, esta Ley estableció la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, así como el desarrollo de capacitaciones presenciales y virtuales para los docentes —bajo la órbita del Instituto Nacional de Formación Docente junto con el área de Educación Sexual Integral (ESI)— y la elaboración de materiales y recursos para que los contenidos alcancen a todas las comunidades educativas del país.

Entre algunas de las acciones para implementar la Ley en los ámbitos educativos, nace un documento titulado “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”, aprobado en el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 45/08, del 28 de mayo de 2008. En dicho

documento se propone una perspectiva que enfatiza la calidad de la formación y la información, la inclusión de valores, la generación de condiciones para el ejercicio de los derechos y la promoción de la salud. Este documento imparte lineamientos para cada nivel y para cada área.

En lo que respecta al área de Lengua en la Escuela Secundaria, a grandes rasgos, los lineamientos apuntan a la reflexión sobre el lenguaje en torno a la conformación de los roles tanto de las mujeres como de los varones en nuestra sociedad.

Asimismo, a fin de nombrar algunas de sus producciones, el Ministerio lanzó la serie “Cuadernos ESI”, en la que se presentan distintas propuestas didácticas para todas las áreas. El documento se presenta como:

(...) una herramienta que facilite la visibilización de la Educación Sexual Integral en los distintos niveles educativos, como así también (...) promover procesos de genuino intercambio entre docentes en las escuelas. Este es un primer paso importante para que todos los actores en las instituciones educativas seamos activos protagonistas de la inclusión de la Educación Sexual Integral en todas las escuelas del país, acompañando así a adolescentes y jóvenes en su proceso de crecimiento, desarrollo y aprendizaje. (2009: 5)

En el caso del área de Lengua y Literatura en el nivel secundario, se proponen actividades principalmente en torno a lecturas de diferentes textos literarios y luego consignas de escritura que abarcan otro tipo de textos tales como el ensayo que, a su vez, se articulan con otro tipo de discursos como el publicitario, las notas periodísticas, etc. También se hace hincapié en generar en el aula espacios de puesta en común y discusión.

En esta propuesta descrita a grandes rasgos, se observa que, en el área de Lengua, la implementación de los lineamientos curriculares para la ESI está dispuesta principalmente alrededor de actividades que insertan espacios de debate tanto en la argumentación oral como en la escrita.

A fin de complementarla con otras actividades que pueden plantearse desde el área de Lengua, este libro tiene como objetivo la realización de material didáctico que contribuya a la implementación de la ESI a partir de la reflexión sobre el uso de la lengua en las clases de la Escuela Secundaria.

Cabe aclarar que la confección de este material didáctico se hizo posible gracias a la implementación de un proyecto propuesto por el Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dicho proyecto focaliza en la elaboración de materiales didácticos para la Escuela Secundaria.

Se tienen en cuenta los siguientes ejes para la selección de contenidos: morfología, clases de palabras y tipos de cláusulas en función de la clasificación de oraciones. Dichos saberes se entienden como prioritarios tanto en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP: 2011) como en los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires (2006) y de la Ciudad de Buenos Aires (2014).

Se propone como fundamento de las actividades el análisis de textos reales promoviendo en los estudiantes “una lectura gramatical” (Romero, 2015) que permita dar cuenta de las motivaciones comunicativas de los emisores de los textos en cuestión. Esto significa que las motivaciones se materializan en formas lingüísticas que serán focalizadas en las lecturas. En estos casos en particular, las motivaciones están orientadas a las formas de presentar la vida y obra de determinadas personas y personajes que, de una forma u otra, han permitido pensar en representaciones sociales, estereotipos de género y roles en la sociedad.

En cuanto al tipo de actividades, serán planteadas siguiendo el método descendente (Funes y Poggio, 2019). Se denomina método descendente de enseñanza a aquel que va del discurso a la forma. La premisa es que el texto es el que nos va a indicar qué aspectos de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua y para lograr la comprensión textual. Luego de la primera lectura del texto, el primer paso consiste en realizar un análisis de sus dimensiones pragmática y semántica. En un segundo paso, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. En un tercer y último paso, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua.

Se seleccionarán textos en los que se pueda visualizar temáticas de la ESI a través de un análisis lingüístico. Entre los temas más importantes, se pueden nombrar: la construcción de la identidad, los estereotipos en la juventud y la conformación de roles tanto de las mujeres como de los varones.

En conclusión, atendiendo a una lectura gramatical, a la implementación del método descendente y a la selección del corpus, el presente libro intentará ofrecer propuestas pedagógicas con temáticas no androcéntricas (Moreno, 1999).

Presentación

En esta sección se reconoce la importancia y la urgencia en adoptar una perspectiva de género en la enseñanza. Enseñar desde un enfoque de perspectiva de género implica reconocer que en nuestra sociedad el género se construye a partir de la asignación de roles y que actualmente estos roles se encuentran muchas veces dispuestos de manera desigual y bajo estereotipos que dominan y anulan la libertad individual.

Las prácticas de enseñanza se tornan indispensables para contribuir a una mirada más igualitaria y libre para les ciudadanes que conforman las comunidades.

Las propuestas compartidas a través de este libro invitan a formar espacios de reflexión sobre la lengua como sistema de signos y acerca de la gramática como disciplina que permite dar cuenta de dicho sistema.

Se parte de la noción de *gramática emergente* de Hopper (1998). Esta noción postula, en términos generales, que la gramática es una construcción permanente, resultado de una negociación de sentidos en una determinada comunidad de hablantes. Esta noción de la gramática forma parte

de los principios fundantes de una teoría lingüística denominada Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987; Borzi, 1999, 2006; Langacker, 2000). Este enfoque sostiene que la gramática es un sistema de tendencias de uso que refleja la concepción del mundo de una sociedad. En este sentido, hay principios externos al lenguaje que lo condicionan, como el objetivo comunicativo que el hablante quiere lograr cuando usa un mensaje. El uso de las formas determinará su constitución: las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla (Hooper, 1988). La gramática, en ese marco, estará motivada y sujeta al cambio, porque el hablante usa la lengua en pos de un objetivo comunicativo puntual.

Se sostiene, además, que el *género* se construye bajo distintas concepciones en una comunidad y se materializa en la lengua.

La concepción de *gramática emergente* repercute de forma inevitable no solo en el análisis de distintos usos de la lengua sino también en la forma de posicionarse frente a diferentes aspectos de las prácticas de enseñanza en torno a una disciplina como esta. Dichos aspectos se verán reflejados en las secuencias compartidas.

Bajo estos supuestos fundamentales, este libro presenta tres ejes de contenidos principales:

El Eje 1 se llama “Cómo nombramos”. El título se debe a una selección especial de textos (tiras de historietas, notas periodísticas y entrevistas) que nombran y muestran a mujeres que han dejado huellas en la historia de la sociedad. Estas huellas representan las distintas formas de vida adoptadas por las mujeres y dan cuenta de que la lucha durante décadas de los movimientos feministas no ha sido en

vano sino, por el contrario, ha sido el puntapié para las luchas de otros movimientos de vital importancia como los de LGTBIQ+.

Estas nociones se construyen con el lenguaje y se ven reflejadas en la lengua. Como usuaries de la lengua y docentes, se hará foco en el análisis lingüístico frente a la lectura de cada texto. Dicho método dará lugar a la enseñanza de los siguientes contenidos: los procesos de formación y creación de (nuevas) palabras. Sufijación, prefijación, composición, préstamos, combinación de procedimientos. Relaciones de concordancia: categorías morfológicas nominales (género y número)

El Eje 2 se llama “Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas”. El título se debe a una selección especial de biografías de mujeres que han dejado huellas en la historia de la sociedad asumiendo una mirada no androcéntrica y reivindicando el rol agentivo de las mujeres en la historia de la humanidad.

El proceso de reflexión gramatical dará lugar a la enseñanza de los siguientes contenidos: la creación del designado en la construcción nominal (sustantivo, adjetivo, artículos) y las relaciones entre entidades designadas en la cláusula (verbo). Relaciones de concordancia verbal: categorías morfológicas verbales (tiempo, modo y aspecto).

El Eje 3 se llama “La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos”. El título se debe a una selección especial de sinopsis de series en la que se presentan diferentes historias y personajes. El análisis de estos textos apunta a reflexionar sobre la forma de presentar a los personajes y sus historias teniendo en cuenta la perspectiva de género.

El proceso de reflexión gramatical dará lugar a la enseñanza de los siguientes contenidos: el enfoque activo y pasivo. Procesos de intransitivización e impersonalización.

Los roles actanciales de agente, paciente, benefactivo y experimentante.

Dichos ejes se organizan en secuencias didácticas en las que se sugiere el nivel en el que se pueden llevar cabo. Dada las diferencias entre la cantidad de años de la Escuela Secundaria en las diferentes regiones de nuestro país, se mantuvo la denominación “años iniciales” y “años más avanzados”.¹ La primera atañe a los estudiantes cuyas edades van de 12 a 14 años inclusive y la segunda, a los que tienen entre 15 y 17 años. También se dispone en cada secuencia de cierta cantidad de actividades que los docentes pueden realizar. Tanto las actividades como las sugerencias de los niveles se presentan como posibilidades. Los docentes, en tanto profesionales de la educación, tienen la posibilidad de seleccionar lo que consideren pertinente y oportuno para su curso. Este material se presenta como orientador e iluminador de futuras prácticas.

En conclusión, las propuestas de los tres ejes abordan temáticas de la ESI que se manifiestan lingüísticamente en la construcción de los textos presentados en las secuencias. Es menester de los docentes dar cuenta de la forma en que la lengua construye distintas representaciones sobre el género en la sociedad.

1 Bajo la denominación “los años iniciales” se pretende incluir lo que en algunas regiones se llama Secundaria Básica y en otras Ciclo Básico. En tanto que bajo la denominación “años más avanzados” se pretende incluir lo que en algunas regiones se llama Secundaria Superior y en otras Ciclo Orientado.

Eje 1 (A)

¿Cómo nombramos?

Contenidos

La formación de palabras: bases y afijos. Los sufijos de género y número en los sustantivos y adjetivos.

Relaciones de concordancia: categorías morfológicas nominales (género y número).

Secuencia didáctica 1. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de una historieta: títulos, tipografías, imágenes, globos de diálogo, etc. Esto se hace evidente en las consignas (1) y (2): “Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto” y “Colocá los nombres de los elementos y estructuras según corresponda.”

En la situación de reflexión se pretende, además, que conozcan a Quino (en el caso de que no lo conozcan) y la importancia de su obra. Los temas principales de sus tiras

y el de esta tira en particular. Se formulan preguntas como: (3.a) “¿Conocés la tira de Mafalda?” (3.b) “¿De qué año data la historieta?” (3.c) “¿Sabés quién es el personaje que aparece en esta tira? Buscá en la web las referencias a dicho personaje.” (4) “Resumí con una frase el tema de la tira presentada.” En la pregunta (4) se intenta que los estudiantes puedan anclar el tema de la tira con situaciones de la vida actual: “¿Te parece que es un tema actual?”.

En la pregunta (5) está el punto de inflexión, es decir, en esta instancia se pretende que el grupo de estudiantes comience a dar cuenta de las formas lingüísticas en términos de clasificación: “escribí el listado de profesiones que enumera Susanita”.

En la situación de sistematización se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende, a su vez, del tema de la tira. En este caso en particular se reflexiona sobre la asignación de roles sociales en torno a las profesiones. Las profesiones se destacan en forma de lista y en cuanto a su formación, como sustantivos, se observa la flexión de género.

En esta etapa, se apunta a pensar en los sufijos flexivos de género presentados en los sustantivos y en las manifestaciones léxicas en las que descansan ciertos casos como *hombre* y *mujer*.

Las preguntas que se agrupan en (7) “¿qué implica ser ‘mujer’ para Susanita?”, “¿en qué sentido se contraponen ‘el ser mujer’ con ‘cosas de hombres’ para este personaje?” intentan poner en evidencia a través de un análisis morfológico y léxico previo, los estereotipos asignados a los roles de género subyacentes.

La pregunta (9) sobre el adjetivo *afeminadas* intenta poner en evidencia las contradicciones implicadas en la sociedad frente a épocas de cambio. *Afeminadas* es una palabra compleja que presenta un prefijo intensificador, un sufijo

participio pasivo, un sufijo flexivo de género y otro sufijo flexivo de número. A la complejidad del análisis morfológico de esta palabra se le agrega el sentido contradictorio frente al sustantivo al que modifica y que está elidido: *esas [mujeres] afeminadas*.

Finalmente, en la situación de evaluación y metacognición se espera que los estudiantes hayan incorporado los conocimientos respecto de la forma en que se interrelacionan los niveles de la lengua y logren comprender que la intención comunicativa es la que motiva a la lengua en uso.

Se propone un ejercicio de debate en torno a la asignación de género en las profesiones con el fin de motivar la reflexión sobre las temáticas expuestas.

Secuencia didáctica 2. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de una historieta: títulos, tipografías, imágenes, globos de diálogo, etc. Esto se hace evidente en las consignas (1) y (2): “Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto” y “colocá los nombres de los elementos paratextuales según corresponda.” Además, esta tira presenta las tres primeras viñetas con imágenes y sin texto. Hay una reposición implícita de esas tres viñetas a través de la lectura de imágenes.

La situación de reflexión se presenta en la pregunta (3) ya que implica poner en palabras el sentido comunicativo de la tira: resumí con una frase el tema de la tira presentada.

En la situación de sistematización se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende, a su vez, del tema de la tira. En este caso en particular, se reflexiona sobre la asignación de roles sociales en torno

a las tareas del hogar y quién la está ejerciendo en la tira (una mujer). La propuesta (4) consiste en escribir sobre esas tareas en términos de profesiones con el fin de dar cuenta de que la tarea doméstica es un trabajo y tradicionalmente se le ha delegado a la mujer el cumplirla. Esta es una situación de distribución de roles desigual en nuestra sociedad. De esta forma se piensa en (5) “Remarcá aquella parte del sustantivo/profesión que presenta información sobre el género. ¿A qué género refiere?”. El uso de los sufijos de género femenino en los sustantivos que designan personas para los quehaceres domésticos pone en evidencia esta distribución desigual de roles; distribución que se termina de rematar con la analogía de la última viñeta. En este caso, además, hay que explicar al grupo de estudiantes qué es una analogía y mostrarles cómo este autor en particular utiliza este recurso para enfatizar la idea que fue avanzando a medida que se visualizaban las viñetas.

La situación de evaluación y metacognición invita a pensar sobre estas cuestiones, pero también alienta a hacerlo en posibles cambios. Es por ello que la consigna (8) propone revisar una lista de profesiones vetadas en Rusia por una ley del siglo XIX y debatir sobre su vigencia en este siglo.

Secuencia didáctica 3. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se parte de la lectura de un texto completo. Esta práctica se entiende como una búsqueda de sentido de las formas lingüísticas que se construyen en un discurso particular. Se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de un texto periodístico: títulos, tipografías, imágenes y epígrafes. Esto se hace evidente en las consignas (1) y (2): “Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto”

y “Colocá los nombres de los elementos paratextuales según corresponda.”

La lectura de estos elementos permite ver con toda claridad uno de los fines comunicativos de esta entrevista: destacar una determinada profesión ejercida por una mujer. De esta forma, se insta a les estudiantes a tener presente el contexto comunicativo.

A través de las preguntas del punto (3): “¿de qué creés que trata la entrevista?, ¿quiénes podrán leerla?, ¿quién será la entrevistada?”, se pretende que les estudiantes puedan hipotetizar rápidamente sobre los fines comunicativos del texto.

En la situación de reflexión, las preguntas se plantean como puentes para orientar a les estudiantes en el análisis del significado de los sufijos flexivos de género en ese contexto específico. En este sentido, se proponen las preguntas (4) y (5): “Si bien no sabemos aún quiénes son las emprendedoras, ¿qué información aporta la ‘a’ del sustantivo? ¿Cómo se llama esa ‘a’?” y “¿Qué información sobre el sustantivo propio Isabel se vuelve a repetir en *miembra* y en *fundadora*? ¿Cómo se repite?”.

En la pregunta (8), “¿Por qué te parece que esta palabra se presenta de esta forma en el título?”, se espera que les estudiantes comprendan que ese sufijo /-a/ cuyo significado es femenino se asocia a un sustantivo que, en principio, no flexiona en femenino. Sin embargo, hay una intención comunicativa en este texto de querer mostrar el femenino. La palabra *miembra* no se encuentra en los diccionarios. *La Nueva Gramática de la lengua española* observa que se han registrado casos de la utilización de este sustantivo con la flexión femenina, pero, dicha Gramática no la recomienda (2009: 121).

Se propone luego la lectura completa del texto y preguntas referidas al tema de la entrevista. Se pretende corroborar la hipótesis de lectura formulada previamente.

En la situación de sistematización, se presentan tres preguntas (13.a), (13.b) y (13.c) que tienen como fin último que les estudiantes, hablantes de su lengua materna, logren organizar la información respecto de la materialización lingüística del género.

En las construcciones sustantivas es el sustantivo núcleo 1 el que organiza el género en toda la construcción. Si un sustantivo presenta género femenino, por ejemplo, los adjetivos y los artículos que lo rodean le corresponden con la misma información. A este fenómeno se lo llama concordancia y es el primer paso para pensar en la relación de la sintaxis con la semántica, la morfología y la pragmática.

Además, se presentan las construcciones *la mujer latinoamericana* y *una inmigrante* con el fin de mencionar otras formas de manifestar el género. En el primer caso, hay manifestación léxica en el sustantivo, mientras que en el segundo caso se necesita de un artículo que revele el género. Es decir, en el caso de *mujer*, se utiliza otra palabra para referirse al femenino y en el caso de *inmigrante* se necesita de un artículo para poder identificar el género.

Finalmente, en la situación de metacognición se espera que les estudiantes hayan incorporado los conocimientos respecto de la forma en que se interrelacionan los niveles de la lengua y logren comprender que la intención comunicativa es la que motiva a la lengua en uso.

Se propone un ejercicio de escritura final que permita poner en juego los saberes atendiendo a los principios comunicativos individuales.

Secuencia didáctica 4. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se parte de la lectura de un texto completo. Esta práctica se entiende como una búsqueda de

sentido de las formas lingüísticas que se construyen en un discurso particular. Se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de esta entrevista: títulos, tipografías, imágenes y epígrafes. Esto se hace evidente en las consignas (1) y (2): “Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto” y “Colocá los nombres de los elementos paratextuales según corresponda”.

La lectura de estos elementos permite ver con toda claridad uno de los fines comunicativos de esta entrevista: destacar una determinada profesión ejercida por una mujer. De esta forma, se insta a los estudiantes a tener presente el contexto comunicativo.

A través de las preguntas del punto (3): “¿De qué creés que trata la entrevista?, ¿quiénes podrán leerla?, ¿quién será la entrevistada?”, se pretende que los estudiantes puedan hipotetizar rápidamente sobre los fines comunicativos del texto.

En la situación de reflexión, las preguntas se plantean como puente para orientar a los estudiantes en el análisis del significado de los sufijos flexivos de género en ese contexto específico.

En esta primera parte de la secuencia se espera que los estudiantes puedan relacionar toda la información que proveen los elementos paratextuales para presentar la entrevista teniendo en cuenta la intención comunicativa descripta.

En la situación de reflexión, las preguntas se plantean como puentes para orientar a los estudiantes en el análisis del significado de los sufijos flexivos de género en ese contexto específico, entendiendo que a partir de estas formas lingüísticas surge el sentido del todo texto. Así, se proponen las preguntas (5) y (7): “Si bien no sabemos aún quién es la plomera, ¿qué información aporta la ‘a’ del sustantivo? ¿Cómo se llama esa ‘a?’” y “¿Qué información sobre el

sustantivo propio Norma Fergula se vuelve a repetir en plomera? ¿Cómo se repite?”.

La situación de reflexión invita a pensar en la relación entre las formas lingüísticas y su disposición en los elementos paratextuales. Esta relación no es casual en textos como los periodísticos. Se plantea, entonces, una pregunta como la (8): “Si relacionamos la información leída en la volanta, el título y el epígrafe con la imagen presentada, ¿qué información nos provee cada uno de estos elementos paratextuales sobre la persona entrevistada?”.

Se propone luego la lectura completa del texto y preguntas referidas al tema propuesto. Como se trata de una entrevista en la que comentan tanto la entrevistada como el periodista, se presenta la pregunta, (11) “Marcá y diferencía en el texto los fragmentos en los que habla la entrevistada y los fragmentos en los que comenta el periodista”. Se espera que el grupo de estudiantes pueda comprender las distintas perspectivas en que se presenta a la persona en cuestión: Norma Fergula. Es decir, cuáles son las diferencias en tanto marcas lingüísticas en el relato, tales como: persona, usos de construcciones sustantivas para nombrar, etc. Entender, además, que el texto plantea una posible lectura: los estereotipos ligados a las profesiones masculinas y a las femeninas. Se generan preguntas como la siguiente: (13) “¿Por qué te parece que en las oraciones Por la rotura de su calefón, Norma Ferluga (62) se hizo plomera. ¿Pero, además, sigue siendo ‘mamá, hija y esposa’, están unidas por el conector ‘pero’? En el texto hay otros fragmentos con el mismo sentido, indicá cuáles son”.

En esta instancia de lectura se refuerza la identificación de las formas lingüísticas ligadas a las manifestaciones de género de tal forma que se definen preguntas como la (14): “¿Cómo se manifiesta el género en los sustantivos mamá, hija y esposa?”. También se intenta reflexionar sobre el

uso de determinadas formas en relación al impacto que generan en una comunidad. Se abre una consigna como la (18): “Resaltá los fragmentos relatados por Norma en los que aparezcan las vicisitudes de ser plomera en esta sociedad”.

En resumen, las preguntas en esta sección apuntan a reflexionar sobre el uso de las marcas de género en la lengua: sufijos, lexemas y relaciones sintácticas, entendiendo que estos usos están indefectiblemente ligados a intenciones comunicativas del texto en particular y que, a su vez se extienden en una red de significados culturales y sociales.

En la situación de sistematización, se presentan tres preguntas (23.a), (23.b), (23.c) y (23.d) que tienen como fin último que les hablantes de su lengua materna logren organizar la información respecto de la materialización lingüística del género.

En las construcciones sustantivas es el sustantivo núcleo el que organiza el género en toda la construcción. Si un sustantivo presenta género femenino, por ejemplo, los adjetivos y los artículos que lo rodean le corresponden con la misma información. A este fenómeno se lo llama concordancia y es la primera relación que se enseña y atañe al campo de la sintaxis.

Además, se presentan las construcciones *una mujer* y *una detective* con el fin de mencionar otras formas de manifestar el género. En el primer caso hay manifestación léxica de género en el sustantivo, mientras que en el segundo caso el género se devela en el artículo. Es decir, en el caso de *mujer*, el significado de la palabra remite al femenino y en el caso de *detective* se necesita de un artículo para poder identificar el género.

Finalmente, en la situación de evaluación y metacognición se espera que los estudiantes hayan incorporado los conocimientos respecto de la forma en que se interrelacionan los

niveles de la lengua y logren comprender que la intención comunicativa es la que motiva a la lengua en uso.

Se propone un ejercicio de debate con el fin de motivar la reflexión sobre las temáticas expuestas. Además, se presenta una propuesta de escritura final que permita poner en juego los saberes lingüísticos atendiendo a los principios comunicativos individuales.

Secuencia didáctica 5. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se parte de la lectura de un texto completo. Esta práctica se entiende como una búsqueda de sentido de las formas lingüísticas que se construyen en un discurso particular. Se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios del texto periodístico: títulos, tipografías, imágenes y epígrafes. Esto se hace evidente en las consignas (1) y (2): “Leé y observá los elementos paratextuales señalados en el texto” y “Colocá los nombres de los elementos según corresponda.”.

La lectura de estos elementos permite ver con toda claridad uno de los fines comunicativos de este texto: destacar una determinada profesión ejercida por un varón que culturalmente se asocia a las mujeres. De esta forma, se insta a los estudiantes a tener presente el contexto comunicativo.

A través de las preguntas del punto (3): “¿de qué creés que trata el texto?, ¿quiénes podrán leerla”, se pretende que el estudiante pueda hipotetizar rápidamente sobre los fines comunicativos del texto.

En esta primera parte de la secuencia se espera que los estudiantes puedan relacionar toda la información que proveen los elementos paratextuales para presentar la entrevista teniendo en cuenta la intención comunicativa descrita.

En la situación de reflexión, las preguntas se plantean como puentes para orientar en el análisis del significado de los sufijos flexivos de género en ese contexto específico, entendiendo que a partir de estas formas lingüísticas surge el sentido de todo texto. Así, se proponen preguntas como (6) y (7): “¿Qué información aparece en el sustantivo varones y se replica en la construcción maestros jardineros?” y “¿Por qué te parece que hay un bajo índice de maestros jardineros?”.

Las preguntas que se agrupan en *Sobre la lectura* sirven como guía para que los estudiantes logren reflexionar sobre los roles de géneros en nuestra sociedad a través de un caso puntual como es el de las profesiones. Se presentan consignas como (11), (12), (13) y (14): “¿Qué significa 'derribar prejuicios'?”, “¿qué otros ejemplos de roles escolares podrías mencionar?”, “Marcá en el texto la hipótesis planteada por el maestro Sol Gonzalo Fernández Córdon respecto del abuso infantil. ¿Estás de acuerdo?” y “Señala qué otros mitos aparecen en el texto.”

En la situación de sistematización, se presentan tres preguntas (23.a), (23.b) y (23.c) que tienen como fin último que los estudiantes, hablantes de su lengua materna, logren organizar la información respecto de la materialización lingüística del género en ejemplos concretos.

En las construcciones sustantivas es el sustantivo núcleo l el que organiza el género en toda la construcción. Si un sustantivo presenta género masculino, por ejemplo, los adjetivos y los artículos que lo rodean le corresponden con la misma información. A este fenómeno se lo llama concordancia y apunta a dar cuenta de la sintaxis en relación con la morfología, semántica y pragmática.

Además, se presentan las construcciones *los varones* y *el primer papá* con el fin de mencionar otras formas de manifestar el género. En ambos casos hay manifestación léxica.

La sección de sistematización termina con la lectura de un cuadro que permite ver todos los usos que aparecen en el texto cada vez que se intenta referir a una o distintas entidades. El objetivo es que los estudiantes puedan visualizar los distintos usos del género en sustantivos que tienen el rasgo de ser [+ humanos].

En el texto aparece el uso genérico del masculino en *mis alumnos* o *los padres* pero también un uso que remite a seres sexuados en *maestros jardineros*. Es interesante reflexionar sobre estos usos con la clase ya que remiten a intenciones comunicativas específicas.

Finalmente, en la situación de evaluación y metacognición se espera que los estudiantes hayan incorporado los conocimientos respecto de la forma en que se interrelacionan los niveles de la lengua y logren comprender que la intención comunicativa es la que motiva a la lengua en uso.

Se propone un ejercicio de debate con el fin de motivar la reflexión sobre las temáticas expuestas: (24): “¿qué otras profesiones considerás que se pueden revolucionar?”.

Además, se presenta una propuesta de escritura final que permita poner en juego los saberes lingüísticos atendiendo a los principios comunicativos individuales (25): “Realizá una búsqueda en Internet de personas que han derribado mitos respecto de los roles de género en su profesión.”

Secuencia didáctica 6. Qué se espera de esta secuencia

Se presenta este texto con el fin de problematizar ciertas cuestiones en torno a la lengua como sistema de opciones. Esto significa que cuando un hablante decide comunicar algo tiene distintas opciones para hacerlo o las crea teniendo en cuenta su intención comunicativa.

Se intenta que, a través de la lectura crítica y analítica, les estudiantes junto con la guía de su docente, problematizen y vinculen ciertas nociones tales como: lengua, gramática y normativa. A grandes rasgos, la lengua se define como sistema y la gramática como disciplina que se encarga de estudiar cómo está conformado ese sistema y cómo se construye en forma permanente.

El uso del lenguaje inclusivo, tema de lectura de esta nota, pone en tensión otra arista que engloba grandes contenidos de enseñanza: la normativa. Se entiende la normativa como el conjunto de normas que regulan los usos de los signos. Estas normas se construyen a partir de ciertos consensos (algunos legitimados por las comunidades e instituciones y otros, legitimados solo por las comunidades).

Sin intención de imponer un uso en particular, se pretende, en la presentación de esta lectura, que les estudiantes se acerquen y comprendan algunos debates sobre el uso de las formas *e*, *x*, @ como lenguaje inclusivo.

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de una nota periodística: títulos, tipografías, imágenes, etc.

En la situación de reflexión, se espera que luego de la lectura completa del texto, les estudiantes respondan la preguntas que atañen a palabras clave que, a su vez, en el texto se suponen pero no se definen: qué es la RAE, qué es el lenguaje inclusivo.

En la situación de sistematización se formulan preguntas que impliquen la realización por parte de los estudiantes de una síntesis sobre los conceptos más importantes referidos a la reflexión sobre el lenguaje.

Finalmente, en la situación de evaluación se espera que les estudiantes puedan justificar con ejemplos concretos de uso la temática sobre la que se reflexionó y comprender que la lengua cambia atendiendo a los propósitos comunicativos de los hablantes.

Referencias del corpus

1. Tiras de Mafalda

Lavado Tejón, J. S. (1967). *Libro 2*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Lavado Tejón, J. S. (1971). *Libro 7*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Lavado Tejón, J. S. (2018). *Mafalda: femenino singular*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

2. Notas y entrevistas periodísticas

Texto 3

Entrevista con Isabel. Miembra Fundadora de El cafecito (20/06/2019). Próspera. Disponible en: <http://www.yosoyprospera.org/es/conoce-a-las-emprendedoras-de-prospera/76-entrevista-con-isabel-miembra-fundadora-el-cafecito>. Fecha de publicación: 20/06/2019. Consultada: 10/01/2021.

Texto 4

Margulis, A. (19/04/2019). En primera persona. Ser plomera: "Yo doy garantía y debo bien limpito". *Clarín*. Disponible en: https://www.clarin.com/entremujeres/trabajo/capacitacion/plomero-trabajo-genero_0_S1lgDCgFvQL.html 19/04/2019. Fecha de publicación: 10/11/2015. Consultada: 10/01/2021.

Texto 5

Frau Barros, F. (19/02/2019). "Crece la cifra de varones que estudian para recibirse de maestros jardineros". Diario *Perfil*. Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/crece-la-cifra-de-varones-que-estudian-para-recibirse-de-maestros-jardineros.phtml>. Fecha de publicación: 19/02/2019. Consultada: 2/11/2019.

Texto 6

RAE: "El género gramatical no puede modificarse por decisión de unas personas". La institución española brindó su postura acerca del lenguaje no sexista. (23/07/2018). *El País*. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/rae-genero-gramatical-modificarse-decision-personas.html>. Fecha de publicación: 23/07/2018. Consultada: 2/11/2019.

Eje 1 (B)

¿Cómo nombramos?

Las identidades

Contenidos

Los procesos de formación y creación de (nuevas) palabras. Sufijación, prefijación, composición, préstamos, combinación de procedimientos. Palabras simples, derivadas y compuestas.

Secuencia didáctica 1. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios del folleto: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1) y (2): “¿de qué tipo de imagen se trata?” y “¿de qué sitio se extrajo?”.

La situación de reflexión se presenta en las preguntas (3), (4) y (5) ya que implican poner en palabras el sentido comunicativo de la imagen/folleto: “¿hacia quiénes va dirigida la imagen?”, “¿cuál es la función comunicativa de este mensaje?” y finalmente, “¿cuál es el tema?”.

En la situación de sistematización (preguntas 6 a 11) se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende, a su vez, del tema del folleto. Se parte del análisis morfológico de una palabra central: *femicidio*. La base de esta palabra es –fem– tomada del inglés *femicide*. A su vez, esta base deriva del latín *femina*. A esta base se le adjunta el sufijo –cidio– cuyo significado remite al asesinato.

El uso de esta palabra en los medios de comunicación para referirse al asesinato de mujeres intenta generar conciencia en toda la población de la situación de violencia vivida no solo en nuestro país sino en todo el mundo. Las preguntas de esta sección están destinadas a comprender desde lo morfológico: “¿cómo está formada esta palabra?”, “¿cómo se divide?”, “¿cómo te diste cuenta?”, siguiendo luego con una reflexión sobre lo semántico (“busca en el diccionario femicidio. ¿Hay alguna diferencia de significado con femicidio?”), estableciendo también un vínculo con lo sintáctico (“¿qué sentido tienen la frase la sociedad del femicidio, la nuestra?”); hasta llegar nuevamente a lo pragmático (“investiga quién utilizó la palabra femicidio por primera vez y por qué”).

La situación de evaluación y metacognición invita a pensar sobre estas cuestiones, pero también alienta a pensar en posibles cambios: (12): “¿conocés alguna otra palabra que tenga una formación parecida a femicidio?” y (13) “realizó en grupo una imagen que tenga la misma función comunicativa”.

Secuencia didáctica 2. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes de los elementos que rodean a la imagen: títulos, epígrafe y tipografías. Esto se hace evidente en las

consignas (1) y (2): “¿de qué tipo de imagen se trata?” y “¿de qué sitio se extrajo?”. Además, se intenta que el alumnado piense en las personas que se encuentran en la foto, que puedan reflexionar sobre la situación en la que se encuentran y lo que están haciendo: (4) “mirá las personas que se encuentran en la foto?, ¿qué hacen y por qué?”.

Los movimientos feministas han pasado por distintos momentos históricos y sus acciones han atravesado las fronteras de todos los países. El análisis de textos es una forma de acercar a la juventud al conocimiento de las acciones de los movimientos feministas. Las preguntas de la situación de reflexión apuntan a ese objetivo: (5) “¿qué dicen los carteles que llevan las mujeres?”, (6) “¿cuál es la función comunicativa de estos mensajes?” y (7) “¿cuál es tu opinión respecto de estos mensajes?”.

En la situación de sistematización (preguntas 8 a 10) se insta a les estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende, a su vez, del tema de la foto. Se parte del análisis morfológico de las dos palabras centrales: *machista* y *feminista*. Se describen las bases de ambas palabras y se explica el significado del sufijo derivativo *-ista*. Luego del análisis morfológico, se pasa al semántico (“buscá estas palabras en el diccionario y corroborá su significado”) y al sintáctico (“¿a qué sustantivo modifica machista y a qué feminista?”); finalmente se apunta a establecer una pregunta que tenga en cuenta el nivel pragmático (“¿por qué creés que modifican a estos sustantivos?”).

La situación de evaluación y metacognición invita a pensar sobre estas cuestiones, pero también alienta a reflexionar sobre posibles cambios: (11) “buscá en Internet fotos y/o imágenes en las que se usen estas palabras. Revisá si se usan como sustantivos o adjetivos”. Finalmente, la consigna (12): “realizá en grupo una imagen con estas palabras y cuyo objetivo sea dejar un mensaje a la sociedad”.

Secuencia didáctica 3. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de los textos periodísticos: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1), (2) y (3): “¿de qué tipo de texto se trata?”, “¿de qué sitio se extrajo?” y “resaltá los elementos paratextuales”.

La situación de reflexión se presenta en las preguntas (4) y (5) ya que implican poner en palabras el sentido comunicativo de la imagen: (4) “¿Cuál es el tema que se desarrollará en el cuerpo completo del texto?”. Finalmente, la consigna (5) se presenta como una forma posible para que los estudiantes logren comprender el contexto sociohistórico en el que se producen las acciones, en este caso, las manifestaciones: “observá la foto. ¿Quiénes están en la foto? ¿Qué están haciendo?”.

En la situación de sistematización (preguntas 6 a 8) se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende, a su vez, del tema de la nota. Se parte del análisis morfológico de tres palabras centrales: *plurinacional*, *travesticidios* y *transfemicidios*.

Se pretende mostrar el significado de los prefijos –pluri y –trans en *plurinacional* y en *transfemicidio*, así como el significado del sufijo –cidio en *travesticidio* y *transfemicidio*. Además, se pretende indagar sobre la complejidad morfológica de la palabra *transfemicidio*. Esta palabra presenta un prefijo (trans), la base (femi) y el sufijo (cidio).

El uso de estas palabras en los medios de comunicación para referirse al asesinato de travestis y trans intenta generar conciencia en toda la población de la situación de violencia vivida no solo en nuestro país sino en todo el mundo. Las preguntas de esta sección están destinadas a comprender desde lo morfológico (“¿cómo están formadas estas

palabras?”, “¿cómo se dividen?”, “¿cómo te diste cuenta?”), siguiendo luego con una reflexión sobre lo semántico (buscá en el diccionario y corroborá su significado).

La situación de evaluación y metacognición invita a pensar sobre estas cuestiones, pero también alienta a pensar en posibles cambios: (8) “ahora que ya sabés el significado de estas palabras, ¿qué opinión podés formular sobre las acciones de las personas de la foto?” y (9) “realicen un mural con todo el curso con mensajes que reafirmen la libertad de derechos y la no violencia de género”.

Secuencia didáctica 4. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se parte de la lectura de un texto completo. Esta práctica se entiende como una búsqueda de sentido de las formas lingüísticas que se construyen en un discurso particular. Se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de un texto periodístico: títulos, tipografías, imágenes y epígrafes. Esto se hace evidente en las consignas (1) y (2): “Leé y observá los elementos paratextuales y estructuras señalados en el texto” y “Colocá los nombres de los elementos paratextuales según corresponda.”

La lectura de estos elementos permite ver con toda claridad uno de los fines comunicativos de esta nota: destacar una determinada profesión ejercida por una mujer trans. De esta forma, se insta a los estudiantes a tener presente el contexto comunicativo.

A través de las preguntas del punto (3): “¿de qué creés que trata la nota?”, se pretende que los estudiantes puedan hipotetizar rápidamente sobre los fines comunicativos del texto.

En esta situación de reflexión se pretende trabajar sobre la importancia de nombrar a una persona (pregunta 4).

Se trabajará principalmente con la lectura y el análisis de los elementos paratextuales.

En la situación de sistematización se tiene en cuenta el análisis de las formas lingüísticas en las que se nombra a la entrevistada. Se prioriza el análisis morfológico del adjetivo *transgénero*. El uso del prefijo –trans y su significado. Luego se pasa al análisis semántico, esto es el significado de la palabra en su contexto y la búsqueda en el diccionario. Se observa que en el DRAE *online* (Diccionario de la Real Academia Española) no aparece el término. Se espera poder intercambiar y reflexionar sobre esta ausencia e incorporar el concepto de neologismo. El análisis se completa con la información sintáctica. Esto es, se espera analizar este adjetivo dentro de la construcción nominal (pregunta 7): “¿A qué sustantivo modifica el adjetivo transgénero?”. También se espera poder analizar en términos pragmáticos cuál es la función de esa construcción nominal en relación al título y a la imagen.

En la situación de evaluación y de metacognición se intensifica un poco más el análisis de –trans ya que en ocasiones aparece solo. El objetivo es pensar con el curso completo si se trata de una forma “cortada” o de un prefijo.

Finalmente, se invita a toda la clase a leer el artículo completo y a investigar sobre la Ley de género nombrada.

Referencias de los textos

Imagen 1. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/la-sociedad-del-femicidio-la-nuestra> Consultada: 07/10/2020.

Imagen 2. Gutiérrez, J. P. (6/06/2018). Manifestación del movimiento feminista. El mundo. Disponible en: <https://www.elmundo.es/nosotras/2018/06/06/5afed415e5fdea5e068b461d.html>. Publicada: 06/06/2018; Consultada: 12/10/2020.

Imagen 3. Disponible en: <http://www.laizquierdadiario.com/MarchaPlurinacionalT-marchan-desde-Plaza-de-Mayo-a-Congreso>. Publicada: 28/07/2019. Consultada: 12/10/2020.

Texto 4. Duhalde, N. (12/10/2020). "Siempre busqué respeto, no aceptación", dice la primera operadora transgénero del 107. Noticias Telam. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202010/523962-alma-cristal--primera-operadora-trans-107-same.html>. Publicada: 12/10/2020. Consultada: 12/10/2020.

Eje 2

Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas

Contenidos

La creación del designado en la construcción nominal (sustantivo, adjetivo, artículos) y las relaciones entre entidades designadas en la cláusula (verbo).

Relaciones de concordancia verbal: categorías morfológicas verbales (tiempo, modo y aspecto).

Secuencia didáctica 1. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1), (2) y (3): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?”, “¿Conocías el nombre de esta persona?” y “¿Cómo se la nombra? ¿Qué tipo de información se espera encontrar en este tipo de relatos?”.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (4), (5), (6) y (7) que implican poner en palabras el sentido

comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona de cuya vida se escribe. Las formas de nombrar constituyen una manera de construir la identidad de la persona en el texto y para ello se utilizan sustantivos propios, construcciones sustantivas y pronombres. En este caso, se presenta la biografía de Alicia Moreau de Justo. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en las consignas (4) y (5): “En el primer párrafo hay diferentes subrayados que indican la forma en que se nombra a esta persona. Subrayá las distintas formas de nombrar a esta persona en el segundo párrafo.” Además, también se orienta a pensar sobre las formas en que se presenta el género en la lengua, entendiendo que es algo que está manifestado en la lengua de forma más o menos transparente. Se presentan las preguntas: “¿Se repite algún tipo de información en los subrayados? De ser así, ¿qué se repite?”.

Además de pensar con los estudiantes sobre las distintas formas en que se nombra a esta persona, las consignas (6) y (7) están orientadas a reflexionar sobre cómo estas formas se presentan en el texto. Esto es, si lo hacen en tramas descriptivas o narrativas. Las preguntas que se formularon para este fin son: “¿en qué partes del texto se describe a esta persona?” y “¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?”.

En la situación de sistematización (consignas 8 y 9) se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende de la lectura del texto. La consigna (8) se presenta como un anclaje a las consignas (4) y (5), esto significa que las formas de nombrar se pueden organizar en tanto clases de palabras y en tanto relaciones de dichas palabras en una construcción (sintaxis). Las preguntas formuladas para tal fin son (8): “Revisá las construcciones que subrayaste en el punto 4. ¿Qué tipo de construcciones son?”. “¿Cuál es el núcleo 1 en cada una de ellas?”. “¿Cuáles son los

adjetivos que se agregan en cada una?”. “¿Por qué son importantes esos adjetivos en esas construcciones y en el texto?”.

Para anclar las preguntas (6) y (7) a la situación de reflexión se presentan las preguntas (9.a) y (9.b). La consigna de hilo de tuits tiene dos objetivos: por un lado, reponer información que está en el texto y, por el otro, destacar el uso de determinadas palabras (verbos, sustantivos y construcciones sustantivas) para lograr describir o narrar hechos. En principio, ya se analizaron las formas en que se construye el designado Alicia Moreau de Justo en el texto, así que, en esta instancia, se pretende ver cómo estas formas interactúan (o no). Hay determinados ítems lingüísticos que colaboran en la construcción de estos dos tipos de trama: los verbos. Esto es, si se presentan en oraciones más estáticas o en oraciones más dinámicas o, dicho de otro modo, en oraciones cuyos verbos son copulativos y pseudocopulativos o en oraciones cuyos verbos son conocidos como de acción.

En la situación de evaluación y metacognición se presenta un cuadro para completar que sintetiza el análisis realizado. Se recoge información sobre las clases de palabras vistas y sobre las construcciones sustantivas. Como última consigna se les pide a los estudiantes la escritura de su biografía o la de otro en el caso de que no quieran compartirla. Se espera que los estudiantes tengan en cuenta las formas lingüísticas analizadas para tal fin y se les ofrece un plan previo de escritura que dé cuenta del fin comunicativo de la biografía y que se vea reflejado en las formas lingüísticas.

Secuencia didáctica 2. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace

evidente en las consignas (1) y (2): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?” y “¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?” En la consigna (3) se apunta a pensar que las formas presentadas refieren a una misma entidad y que la pausa indica una relación entre esas formas. La consigna presentada es “Frente al título Malala Yousafzai, gran activista, ¿qué relación hay entre el nombre propio y la construcción gran activista?”. En la última pregunta (4) de esta sección se pretende que con la información leída (título) les estudiantes puedan analizar qué relación hay con la imagen, quién es la persona de la foto, qué edad presenta. El objetivo principal es que les estudiantes se den cuenta de que la imagen está asociada a la persona mencionada en el título y que esa persona es una adolescente tal como ellos. También se espera que puedan reponer información sobre las diferencias que se pueden observar en la vestimenta de la adolescente de la foto y su propia vestimenta e intercambiar opiniones atendiendo a si esas diferencias están dadas por la cultura o no.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (5), (6) y (7) que implican poner en palabras el sentido comunicativo del texto. En la consigna del crucigrama (5) se intenta focalizar en las distintas formas de nombrar a la persona sobre cuya vida se escribe. Las formas de nombrar son una manera de construir la identidad de la persona en el texto. Las mismas remiten a clases de palabras específicas (sustantivos propios, construcciones sustantivas y pronombres). En este caso, se presenta la biografía de Malala. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en la consigna (5): “¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?”. También se orienta a pensar sobre las formas en que se presenta el género en la lengua, entendiendo que es algo que está manifestado en la lengua de forma más o menos transparente. Se presentan las

preguntas (6): “¿Se repite algún tipo de información en los subrayados?” y “De ser así, ¿qué se repite?”.

Además de pensar con los estudiantes sobre las distintas formas en que se nombra a esta persona, las consignas (7) y (8) están orientadas a reflexionar sobre cómo estas formas se presentan en el texto. Esto es, si se presentan en tramas descriptivas o narrativas. Las preguntas que se formularon para este fin son: “¿en qué partes del texto se describe a esta persona?”. “¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?”.

En la situación de sistematización (consignas 9 y 10) se insta a los estudiantes a organizar y analizar determinada información lingüística que se desprende de la lectura del texto, específicamente, el reconocimiento y formación de los sustantivos y adjetivos, además de observar las primeras conexiones entre sustantivos y adjetivos en una construcción. Las preguntas formuladas para tal fin son (9): “En la construcción: una estudiante, activista y bloguera pakistaní. ¿Cuál es el adjetivo? ¿A qué modifica?” y “El sustantivo estudiante presenta el sufijo derivativo -nte, activista presenta el sufijo derivativo -ista y bloguera el sufijo -er. ¿Qué significado tienen dichos sufijos?”.

Para anclar las preguntas (7) y (8) a la situación de reflexión se presentan las preguntas (10). El fin es que los estudiantes puedan observar que las tramas descriptivas y las narrativas de un texto se construyen con determinadas formas lingüísticas. En principio, ya se analizaron las formas en que se construye el designado Malala Yousafzai en el texto, así que, en esta instancia, se pretende ver cómo interactúan (o no) estas formas. Hay determinados ítems lingüísticos que colaboran en la construcción de estos dos tipos de trama: los verbos. Esto es, si se presentan en oraciones más estáticas o en oraciones más dinámicas o, dicho de otro modo, en oraciones cuyos verbos son copulativos y pseudocopulativos

o en oraciones cuyos verbos son conocidos como verbos de acción o de proceso.

En la situación de evaluación y metacognición se propone como consigna escribir un mensaje dirigido a la adolescente de la biografía con el objetivo de lograr un acercamiento personal con lo leído.

Secuencia didáctica 3. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1), (2), (3) y (4): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?”. “¿Conocías el nombre de esta persona?”. “¿Cómo se la nombra?”. “Frente al título Marilyn Monroe, actriz, qué relación hay entre el nombre propio y la construcción actriz?”. “¿Qué relación hay entre el título del texto y la foto?”.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (5), (6), (7) y (8) que implican poner en palabras el sentido comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona de cuya vida se escribe. Las formas de nombrar constituyen una manera de construir la identidad de la persona en el texto. En este caso, la biografía de Marilyn. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en la consigna (5): “¿cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?”. También se orienta a pensar sobre las formas en que se presenta el género en la lengua, entendiendo que es una categoría que está manifestada en la lengua de forma más o menos transparente. La consigna (6) dice: “Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar. De ser así, ¿qué se repite?”.

Además de pensar con los estudiantes sobre las distintas formas en que se nombra a esta persona, las consignas (7) y (8) están orientadas a reflexionar sobre cómo las mismas se presentan en el texto. Esto es, si lo hacen en tramas descriptivas o narrativas. Las preguntas que se formularon para este fin son “¿En qué partes del texto se describe a esta persona?”. “¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?”.

En la situación de sistematización (consignas 9 y 10) se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende de la lectura del texto. La consigna (9) se presenta como un anclaje a las consignas (5) y (6); esto significa que las formas de nombrar se construyen a través de determinadas formas lingüísticas y que se pueden organizar en tanto clases de palabras y en tanto relaciones de dichas palabras en una construcción (sintaxis). Las preguntas formuladas para tal fin son (9): “En las construcciones: un icono pop y un símbolo sexual. ¿Cuál es el adjetivo en cada construcción? ¿A qué modifica respectivamente? ¿Qué sentido tienen esos adjetivos en la construcción?”.

Para anclar las preguntas (7) y (8) de la situación de reflexión se presenta la consigna (10). El fin es que los estudiantes puedan observar que las tramas descriptivas y las narrativas de un texto se construyen con determinadas formas lingüísticas (construcciones sustantivas, sustantivos, adjetivos y verbos). En principio, ya se analizaron las formas en que se construye el designado Marilyn Monroe en el texto, así que, en esta instancia, se pretende ver cómo interactúan (o no) estas formas. Hay determinados ítems lingüísticos que colaboran en la construcción de estos dos tipos de trama: los verbos. Esto es, si se presentan en oraciones más estáticas o en oraciones más dinámicas o, dicho de otro modo, en oraciones cuyos verbos son copulativos y pseudocopulativos o en oraciones cuyos verbos son conocidos

como verbos de acción. Se presenta la consigna (10): “Uní con flechas (hay más de una pregunta que se corresponde con un número)”.

En la situación de evaluación y metacognición se presentan dos consignas referidas al análisis de la expresión *trato sexista*. Se pretende que los estudiantes junto con su docente puedan dar cuenta de su significado. Además, se espera comprender el hecho de que el significado apunta a un delito y que la acción implicada para ese delito es la denuncia. Si Marilyn, como se vio en el análisis, comete la acción de denunciar, es un ejemplo para el resto de la sociedad. Se espera que el análisis lingüístico realizado en clase sea una forma representativa de crear conciencia y accionar frente a las desigualdades de nuestra sociedad. La escuela y la clase son algunos de los lugares en donde los adolescentes tienen el derecho de aprender.

Secuencia didáctica 4. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1), (2), (3) y (4): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?”. “¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?”. “Frente al título María Curie, científica ¿qué relación hay entre el nombre propio y el adjetivo científica? ¿Qué relación hay entre el título del texto y la foto?”.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (5), (6), (7) y (8) que implican poner en palabras el sentido comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona de cuya vida se escribe. Estas formas constituyen una manera de construir la identidad de la

persona en el texto. En este caso, la biografía de *María Curie*. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en la consigna (5): “¿cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?”. Además, también se orienta a pensar sobre las formas en que se presenta el género en la lengua, entendiendo que es algo que está manifestado en la lengua de forma más o menos transparente. La consigna (6) dice: “¿se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite?”.

Además de pensar con los estudiantes sobre las distintas formas en que se nombra a esta persona, las consignas (7) y (8) están orientadas a reflexionar sobre cómo las mismas se presentan en el texto. Esto es, si se presentan en tramas descriptivas o narrativas. Las preguntas que se formularon para este fin son: “¿en qué partes del texto se describe a esta persona?”. “¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?”.

Para anclar las preguntas (7) y (8) a la situación de reflexión se presenta la consigna (9) en la situación de sistematización, la cual implica completar un cuadro. El fin es que los estudiantes puedan observar que las tramas descriptivas y las narrativas de un texto se pueden construir con verbos copulativos, seudocopulativos o verbos de acción. En principio, ya se analizaron las formas en que se construye el designado *María Curie* en el texto, así que, en esta instancia, se pretende ver cómo estas formas interactúan (o no). Hay determinados ítems lingüísticos que colaboran en la construcción de estos dos tipos de trama: los verbos. Esto es, si se presentan en oraciones más estáticas o en oraciones más dinámicas o, dicho de otro modo, en oraciones cuyos verbos son copulativos y seudocopulativos o en oraciones cuyos verbos son conocidos como verbos de acción.

Esta sección termina con el análisis de la pionera (consigna 10) en términos de clase de palabra y su significado y da

pie para las consignas de la situación de evaluación y metacognición, en la cual se presentan dos preguntas (11 y 12) que intentan trascender el análisis lingüístico para pensar en las actividades en las que las mujeres han sido precursoras.

Secuencia didáctica 5. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1), (2), (3) y (4): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?”. “¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?”. “Frente al título *Frida Kahlo, pintora* qué relación hay entre el nombre propio y el adjetivo pintora?”.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (5), (6), (7) y (8) que implican poner en palabras el sentido comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona de cuya vida se escribe y que constituyen una manera de construir la identidad de la persona en el texto. En este caso, la biografía de Frida. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en la consigna (5): “¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?”. Además, también se orienta a pensar sobre las formas en que se presenta el género en la lengua, entendiendo que es algo que está manifestado en la lengua de forma más o menos transparente. La consigna (6) dice: “Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar. De ser así, ¿qué se repite?”.

Además de pensar con los estudiantes sobre las distintas formas en que se nombra a esta persona, las consignas (7) y (8) están orientadas a reflexionar sobre cómo estas formas se presentan en el texto. Esto es, si lo hacen en tramas

descriptivas o narrativas. Las preguntas que se formularon para este fin son: “¿En qué partes del texto se describe a esta persona?”. “¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?”.

En la situación de sistematización (consignas 9 a 11) se insta a les estudiantes a organizar toda la información lingüística vista en la situación anterior. La consigna (9) se presenta como un anclaje a las consignas (5) y (6), esto significa que las formas de nombrar se construyen a través de determinadas formas lingüísticas que reflejan el género de forma más o menos transparente. Cuando hay manifestación morfológica de género, hay una construcción muy transparente. Pero no siempre sucede esto. Las preguntas formuladas para tal fin son (9): “¿cómo se manifiesta el género en las palabras resaltadas en negrita?”. “¿A qué clase de palabra corresponde cada una?”.

Para anclar las preguntas (7) y (8) de la situación de reflexión se presentan las preguntas (10) y (11). El fin es que le estudiante pueda observar que las tramas descriptivas y las narrativas de un texto se construyen con determinadas formas lingüísticas. En principio, ya se analizaron las formas en que se construye el designado Marilyn Monroe en el texto, así que, en esta instancia, se pretende ver cómo interactúan dichas formas (o no). Hay determinados ítems lingüísticos que colaboran en la construcción de estos dos tipos de trama: los verbos. Esto es, si se presentan en oraciones más estáticas o en oraciones más dinámicas o, dicho de otro modo, en oraciones cuyos verbos son copulativos y pseudocopulativos o en oraciones cuyos verbos son conocidos como verbos de acción. Se presentan las consignas (10): “Subrayá los sustantivos, adjetivos y construcciones sustantivas que permiten dar cuenta de la descripción de Frida” y (11): “Subrayá los verbos de las siguientes oraciones. ¿Qué verbos dan cuenta de las acciones realizadas por la artista?”.

En la situación de evaluación y metacognición se presentan dos consignas referidas al análisis de la expresión *su identidad femenina*. Se pretende que los estudiantes junto con su docente puedan dar cuenta de los distintos matices de esta expresión trascendiendo los límites de análisis lingüístico.

Secuencia didáctica 6. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1), (2), (3), (4) y (5): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?”. “¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?”. “Frente al título Ana Bolena, reina consorte. ¿Qué relación hay entre el nombre propio y el adjetivo reina consorte?”. “¿Qué diferencias hay entre las fotos de las reinas actuales y las de antes?”.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (6) y (7) que implican poner en palabras el sentido comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona de cuya vida se escribe que constituyen una manera de construir la identidad de la persona en el texto y se construyen a través de determinadas clases de palabras: sustantivos, adjetivos y construcciones sustantivas. En este caso, se presenta la biografía de Ana. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en la consigna (6): “¿cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?”. También se orienta a pensar sobre las formas en que se presenta el género, entendiendo que es una categoría que está manifestada en la lengua de manera más o menos transparente. La consigna (7) dice: “Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar. De ser así, ¿qué se repite?”.

Además de pensar con los estudiantes sobre las distintas formas en que se nombra a esta persona, las consignas (7) y (8) están orientadas a reflexionar sobre cómo estas se presentan en el texto. Esto es, si lo hacen en tramas descriptivas o narrativas. Las preguntas que se formularon para este fin son: “¿en qué partes del texto se describe a esta persona? ¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?”.

En la situación de sistematización (consignas 8 y 9) se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende de la lectura del texto. En (8) y (9) se espera que logren identificar los sustantivos y adjetivos utilizados para nombrar a la persona identificada en la biografía y que trabajen con la conceptualización de género en estas palabras asumiendo las trivialidades ya vistas en el módulo anterior.

En la situación de evaluación y metacognición se presenta una consigna de investigación ya que en el texto presentado se omite decir los motivos del asesinato de la reina. Se les propone a los estudiantes un esquema previo para poder volcar luego esa información en el texto. Así, se busca lograr un trabajo con una verdadera intención comunicativa.

Secuencia didáctica 7. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace evidente en las consignas (1), (2) y (3): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?”. “¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?”. “¿Qué significa la información de los siguientes paréntesis: (Atchinson, 1898 - Pacífico Sur, 1937)?”.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (4) y (5) que implican poner en palabras el sentido comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona de cuya vida se escribe, que constituyen una manera de construir la identidad de la persona en el texto. Estas formas son sustantivos, adjetivos, construcciones sustantivas y pronombres. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en la consigna (5): “¿cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?”. Además, también se orienta a pensar sobre cómo se presenta el género en la lengua, entendiendo que es algo que está manifestado en la lengua de forma más o menos transparente. La consigna (6) dice: “Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar. De ser así, ¿qué se repite?”.

Además de pensar con los estudiantes sobre las distintas formas en que se nombra a esta persona, las consignas (6) y (7) están orientadas a reflexionar sobre cómo las mismas se presentan en el texto. Esto es, si lo hacen en tramas descriptivas o narrativas. Las preguntas que se formularon para este fin son: “¿en qué partes del texto se describe a esta persona?”. “¿En qué partes del texto se observan acciones concretas realizadas por esta persona?”.

En la situación de sistematización (consignas 8 a 11) se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende de la lectura del texto. Las consignas (8) y (9) se presenta como un anclaje a las consignas (5) y (6), esto significa que las formas de nombrar se construyen a través de determinadas formas lingüísticas y que estas se pueden organizar en tanto clases de palabras (sustantivo, adjetivo y verbo) y en tanto relaciones de dichas palabras en una construcción (sintaxis). Las preguntas formuladas para tal fin son (8): “¿Cómo se manifiesta el género en las palabras resaltadas en negrita? ¿A qué clase de palabra corresponde cada una? y (9) En las construcciones la primera mujer y el

primer piloto. ¿Cuál es el núcleo principal? ¿Qué clase de palabra es? ¿Designan a la misma persona? ¿Qué sucede con el género en cada construcción?”.

Para anclar las preguntas (7) y (8) a la situación de reflexión se presentan las preguntas (10) y (11). El fin es que los estudiantes puedan observar que las tramas descriptivas y las tramas narrativas de un texto se construyen con determinadas formas lingüísticas. En principio ya se analizaron las formas en que se construye el designado Marilyn Monroe en el texto, así que, en esta instancia, se pretende ver cómo estas interactúan (o no). Hay determinados ítems lingüísticos que colaboran en la construcción de estos dos tipos de trama: los verbos. Esto es, si se presentan en oraciones más estáticas o en oraciones más dinámicas o, dicho de otro modo, en oraciones cuyos verbos son copulativos y seudocopulativos o en oraciones cuyos verbos son conocidos como verbos de acción. Se presenta la consigna (10): “Subrayá los sustantivos, adjetivos y/o construcciones sustantivas que te permiten dar cuenta de la descripción de Earhart” y se introduce un juego en la consigna (11).

En la situación de evaluación y metacognición se presentan dos consignas que apuntan a pensar en la relación entre la motivación de la escritura y las formas lingüísticas (14): “Formulé una hipótesis sobre la desaparición de Earhart” y (15): “Buscá más fotos de la aviadora en la web y pensá títulos para cada una de las fotos seleccionadas. Los títulos deben dar cuenta de sus proezas”.

Secuencia didáctica 8. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales propios de la biografía: títulos, tipografías, imágenes. Esto se hace

evidente en las consignas (1), (2) y (3): “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata?”. “¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra?”. “¿Por qué creés que el título se presenta en forma de pregunta?”.

En la situación de reflexión se presentan las consignas (4) y (5) que implican poner en palabras el sentido comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona de cuya vida se escribe, que constituyen una manera de construir la identidad de la persona en el texto. En este caso, la biografía de Juana. Esta reflexión sobre las formas de nombrar se pone de manifiesto en la consigna (4): “¿cuáles son las diferentes formas de nombrar a esta persona en el relato?”. También se orienta a pensar sobre las formas en que se presenta el género en la lengua, entendiendo que es algo que está manifestado en la lengua de forma más o menos transparente. La consigna (5) dice: “Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar. De ser así, ¿qué se repite?”.

En la situación de sistematización (consignas 6 a 8) se insta a les estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende de la lectura del texto. Las consignas (8) y (9) se presentan como un anclaje a las consignas (5) y (6), esto significa que las formas de nombrar se construyen a través de determinadas formas lingüísticas y que estas se pueden organizar en tanto clases de palabras (priorizando la mirada en sustantivos y adjetivos) y en tanto relaciones de dichas palabras en una construcción (sintaxis). Las preguntas formuladas para tal fin son (5): “¿Cómo se manifiesta el género en las palabras resaltadas? ¿A qué clase de palabra corresponde cada una?” y (6): “En las construcciones la Coronela y teniente coronel. ¿Se designan a la misma persona? ¿Cuál es el núcleo principal en cada construcción? ¿Qué sucede con el género en cada uno? ¿Sucede lo mismo en algún otro caso? ¿A qué clase de palabra se refiere en cada caso?”.

En la pregunta (8) se pretende que les estudiantes puedan observar que las tramas descriptivas y las narrativas de un texto se construyen con determinadas formas lingüísticas. En principio, ya se analizaron las formas en que se construye el designado Juana en el texto, así que, en esta instancia, se pretende ver cómo interactúan (o no). Hay determinados ítems lingüísticos que colaboran en la construcción de estos dos tipos de trama: la presentación de los verbos. Esto es, si se presentan en oraciones más estáticas o en oraciones más dinámicas o, dicho de otro modo, en oraciones cuyos verbos son copulativos y pseudocopulativos o en oraciones cuyos verbos son conocidos como verbos de acción. Se ofrece un cuadro para completar con las consignas “Construcciones que designen a Juana acompañadas por el verbo ser (verbo de estado)” y “Construcciones que designen a Juana acompañadas por un verbo de acción”.

En la situación de evaluación y metacognición se presentan dos consignas que apuntan a pensar en la relación entre la motivación de la escritura y las formas lingüísticas: “Buscá más fotos de Juana en la web y pensá títulos para cada una de las fotos seleccionadas. Los títulos deben dar cuenta de sus proezas”.

Referencias de los textos

Texto 1

Alicia Moreau de Justo. En “8 M: Mujeres que marcaron la Historia Argentina”. Disponible en: <https://www.cincodias.com.ar/index.php/2021/03/08/8m-mujeres-que-marcaron-la-historia-de-argentina/>. Fecha de publicación: 08/03/2021. Consultada: 6/04/2021.

Texto 2

Malala Yousafzai, gran activista. En “Estas son las 20 mujeres más destacadas de la historia”. Disponible en: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres->

m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c. Fecha de publicación: 19/10/2016. Consultada: 10/01/2021.

Texto 3

Marilyn Monroe, actriz. En "Estas son las 20 mujeres más destacadas de la historia". Disponible en: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Fecha de publicación: 19/10/2016. Consultada: 10/01/2021.

Texto 4

Maria Curie, científica. En "Estas son las 20 mujeres más destacadas de la historia". Disponible en: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Fecha de publicación: 19/10/2016. Consultada: 10/01/2021.

Texto 5

Frida Kahlo, pintora. En "Estas son las 20 mujeres más destacadas de la historia". Disponible en: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Fecha de publicación: 19/10/2016. Consultada: 10/01/2021.

Texto 6

Ana Bolena, reina consorte. En "Estas son las 20 mujeres más destacadas de la historia". Disponible en: <https://articulos.elmeme.me/estas-son-las-20-mujeres-m%C3%A1s-destacadas-de-la-historia-d82da8043a5c>. Fecha de publicación: 19/10/2016. Consultada: 10/01/2021.

Texto 7

Ruiza, M.; T. Fernández y E. Tamaro (2004). "Biografía de Amelia Earhart". En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona. Disponible en: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/earhart.htm>. Consultada: 10/01/2021.

Texto 8

"¿Quién fue Juana Azurduy y por qué es una heroína popular?". En *Ministerio de Cultura Argentina*. Disponible en: <https://www.cultura.gov.ar/quien-fue-juana-azurduy-y-por-que-es-una-la-heroina-popular-8813/> Fecha de publicación: 9 /03/2020. Consultada: 10/10/2020.

Eje 3

La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos

Contenidos

Tipos de cláusulas. Actantes. El enfoque activo y pasivo. Procesos de intransitivización e impersonalización.

Secuencia didáctica 1. Qué se espera de esta secuencia

En la situación de inicio se prioriza la observación de los estudiantes respecto de los elementos paratextuales: títulos, tipografías, imágenes. En este caso, se presenta una biografía extraída de Wikipedia. Se formulan determinadas consignas para tal fin: “Observá el título del texto. ¿De qué tipo de texto se trata? ¿Conocías el nombre de esta persona? ¿Cómo se la nombra? ¿Qué relación hay entre la imagen y el título?”. Se espera, además, enfocar a los estudiantes sobre la presentación de la persona de la que va a tratar la biografía aún no leída en forma completa.

En la situación de reflexión se presentan las preguntas (4), (5), (6) y (7) que implican poner en palabras el sentido

comunicativo del texto. Se intenta focalizar en las formas de nombrar a la persona a la que hace referencia la biografía que se presenta en esta serie. Las formas de nombrar construyen la identidad de Phillis en el texto. Las preguntas son: “¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar a la persona en este texto? ¿Se repite algún tipo de información en esas formas de nombrar? De ser así, ¿qué se repite? ¿En qué partes del texto se describe a esta persona? ¿En qué partes del texto se observan los sufrimientos de esta persona?”.

En la situación de sistematización (consignas 8 a 11) se insta a los estudiantes a organizar toda la información lingüística que se desprende de la lectura del texto. En este módulo en particular, se hace hincapié en las relaciones semántica y pragmática. Se asume que cada oración cumple un objetivo comunicativo particular que se define en el texto total en función de las diferentes tramas textuales (narrativa o descriptiva). En este sentido, se espera que los estudiantes puedan dar cuenta de los actantes y verbos que generan interacciones en las oraciones (nivel semántico). Se apuntará específicamente al reconocimiento del enfoque pasivo. El texto presenta varias oraciones en forma pasiva en las que Phillis se presenta como actante paciente. Este uso no es casual sino que tiene que ver con las intenciones comunicativas. En este caso, presentar a Phillis como paciente y, por otra parte, destacar el rol agentivo de la familia (que la educa, le enseña y la ayuda a emanciparse).

La última pregunta de la situación de evaluación remite a una consigna de escritura en la que los estudiantes puedan articular con los saberes aprendidos. En este caso, se espera que puedan dar cuenta de que al escribir, las oraciones se formulan atendiendo a un fin comunicativo en particular: cambiar de foco actancial y presentar a Phillis como agente.

Referencias de textos

Imagen 1

Imagen capturada de la siguiente página web: "A mi Altura" (2/11/2018). Netflix. Disponible en: <https://www.netflix.com/ar/title/81002412>. Consultada: 10/10/2020.

Imagen 2

Imagen capturada de la siguiente página web: "Enola Holmes" (25/08/2020). Netflix. Disponible en: <https://www.netflix.com/ar/title/81277950?source=35>. Consultada: 10/10/2020.

Imagen 3

Imagen capturada de la siguiente página web: "Anne with an E." (s./f.). Netflix. Disponible en: <https://www.netflix.com/ar/title/80136311>. Consultada: 10/10/2020.

Imagen 4

Imagen capturada de la siguiente página web: "Anne with an E." (s./f.). Netflix. Disponible en: <https://www.netflix.com/ar/title/80136311>. Consultada: 10/10/2020.

Imagen 5

Imagen capturada de la siguiente página web: "Puerta 7" (s./f.) Netflix. Disponible en: <https://www.netflix.com/ar/title/80214339>. Consultada: 10/09/2020.

Imagen 6

Imagen capturada de la siguiente página web: "Puerta 7" (s./f.) Netflix. Disponible en: <https://www.netflix.com/ar/title/80214339>. Consultada: 10/09/2020.

Texto 7

Phillis Wheatley (10/09/2020). En Wikipedia. Disponible en: [https://es.wikipedia.org/wiki/Phillis_Wheatley#:~:text=Phillis%20Wheatley%20\(1753%2D1784\),a%C3%B1os%20y%20llevada%20a%20Norteam%C3%A9rica](https://es.wikipedia.org/wiki/Phillis_Wheatley#:~:text=Phillis%20Wheatley%20(1753%2D1784),a%C3%B1os%20y%20llevada%20a%20Norteam%C3%A9rica). Fecha de publicación: 10/09/2020. Consultada: 20/09/2020.

Texto 8

Ortografía y Lectura (15/07/2020). Fue llamada Phillips porque así se llama el barco que la trajo, y Wheatly, que era el nombre del mercader que la compró. Disponible en: <https://www.facebook.com/cecilia.romero.9/>. Consultada: 15/09/2020.

Conceptos importantes para reflexionar sobre la lengua en los textos

Las tramas textuales

Las tramas (o secuencias) son unidades mínimas de composición textual, conjuntos de enunciados que se organizan de una manera particular.

1. Clasificación

Los textos se caracterizan por su complejidad. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, ya que como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, otros descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias o tramas textuales. Las tramas se clasifican en cuatro categorías y un texto puede presentar todas ellas o alguna de acuerdo con su función comunicativa. Ellas son:

a. Trama descriptiva

Presenta caracterizaciones de personas, objetos, escenarios o procesos a través de sus rasgos o características distintivas.

b. Trama argumentativa

A partir de un tema o una hipótesis, se organiza una demostración donde se explica, ejemplifica, se confrontan ideas, para llegar a una conclusión.

c. Trama narrativa

Se caracteriza por presentar hechos organizados en un eje temporal. Se consideran importantes los hechos, los personajes que los realizan y las relaciones causa-efecto.

d. Trama conversacional

A través del estilo directo, se produce un intercambio lingüístico entre dos o más participantes de una situación comunicativa.

2. Los textos

En este libro se analizan especialmente determinados textos. Ellos son: periodísticos (crónicas, noticias, entrevistas), historietas, biografías y sinopsis de películas y series.

Estos nombres que presentan los textos provienen de la forma en que son agrupados según sus similitudes en torno a sus propósitos comunicativos, elementos paratextuales y estructuras.

Los propósitos comunicativos responden al para qué se presenta un determinado texto, para qué se lee: para informarse, para saber más de un tema, para disfrutar del arte, para resolver situaciones de la vida cotidiana, etc.

Los elementos paratextuales son aquellos que rodean al texto propiamente dicho y que colaboran con su propósito comunicativo. Por ejemplo, los títulos, subtítulos, imágenes.

La estructura de un texto refiere a la forma en que es presentado. En los textos periodísticos, los elementos paratextuales son parte de la estructura del texto porque se presentan en un orden particular. Por ejemplo, la volanta, el título y el copete se presentan en ese orden.

2.1. Los textos periodísticos

Los textos periodísticos aparecen en diferentes medios de difusión gráfica como los diarios y revistas, en formato papel y también en formato digital. A su vez, hay espacios digitales que no son exclusivamente diarios y revistas, pero en los que se puede encontrar este tipo de textos.

El público lector es amplio ya que cualquier persona puede acceder a su lectura si lo desea. El principal propósito de lectura en los textos periodísticos es el de obtener información sobre hechos ocurridos.

2.1.1. La noticia

La noticia es un texto periodístico que informa sobre un hecho distintivo para la sociedad. Presenta predominantemente una trama narrativa porque su función es justamente la de contar un hecho.

La noticia presenta determinados elementos paratextuales que organizan la presentación del texto. Ellos son:

1. Volanta: palabra/s o frase/s que se colocan arriba del título y permiten delimitar la temática del hecho narrado. Por ejemplo, ciencia, política, educación, economía.
2. Título: oración que presenta el hecho ocurrido.
3. Copete: oración que se ubica debajo del título y sintetiza el hecho ocurrido.

4. Imágenes: presentan información de narrativa visual.
5. Epígrafe: es un texto que acompaña a la imagen y suele aclarar o explicar la misma.

En estos textos se presenta también el nombre del medio que lo divulga y la fecha de divulgación.

La estructura está formada por la organización de los elementos paratextuales previamente dada y también por la forma en que el cuerpo del texto presenta la información. Esto es, en las noticias, la información más relevante del hecho se presenta en el primer párrafo. En los párrafos restantes se suman los detalles de los hechos. Esta forma de organizar la información se denomina pirámide invertida.

Ejemplo de noticia periodística.¹

PERIÓDICO CLIM (DIARIO)
martes, 11 mayo, 2021 (FECHA)

REGIÓN POLÍTICA MUJER MEDIO AMBIENTE AGRICULTURA
ECONOMÍA CULTURA OPINIÓN (VOLANTA)

**MARÍA LUISA CABAÑERO, LA PRIMERA BOMBERA DE ESPAÑA
COMO ICONO DEL EMPODERAMIENTO (TÍTULO)**

Estos días los autobuses de la Empresa Municipal de Transportes de Madrid exhiben la imagen de esta puertollanense bajo el lema “Rompe los moldes”. (COPETE)

¹ Fuente: <https://periodicoclm.publico.es/2021/03/01/maria-luisa-cabanero-la-primera-bombero-de-espana-como-icone-del-empoderamiento-de-la-mujer/>. Consultada: 29/04/2021.



María Luisa Cabañero, la primera mujer bombera de España
como icono del empoderamiento femenino

A. LÓPEZ 1 DE MARZO DE 2021 (AUTORÍA Y FECHA)

CIUDAD REAL. - Con motivo del Día Internacional de la Mujer que se conmemora el próximo 8 de marzo los autobuses de la Empresa Municipal de Transportes (EMT) de Madrid exhiben estos días la imagen de la puertollanense María Luisa Cabañero, la primera bombera de España, que ha sido elegida por una conocida marca de leche como icono del empoderamiento femenino.

Su imagen recorre Madrid en la parte trasera de los autobuses, junto el lema "Rompe los moldes" y a un texto que recuerda que María Luisa Cabañero fue la primera bombera del país, en una campaña que ha puesto en marcha el grupo Leche Río, con el nombre de "Actitud Río".

En su web, el Grupo Río destaca que María Luisa Cabañero "abrió camino en un terreno en el que ninguna mujer antes lo había hecho".

También hace hincapié en que es una pionera y que, como a ella le gusta decir: "siempre hay que romper moldes y dar ejemplo a los que vienen detrás".

"Es un modelo no solo por lo que ha hecho sino por lo que continúa demostrándonos día a día", señala la empresa, que ha publicado también un vídeo en el que María Luisa Cabañero, que actualmente tiene 54 años y cuatro hijos, cuenta cómo llegó a ser la primera bombera de España, cuando tenía 20 años de edad.

"Todo fue por casualidad, salieron unas oposiciones, vi las pruebas y dije esto lo hago yo", relata Cabañero, y continúa: "En el primer parque donde trabajé, cuando salíamos con el camión, a los bomberos les gustaba bajar la ventanilla y gritar: Tenemos una bombera, tenemos una bombera".

Esta actitud ha sido reconocida por sus compañeros, con los que lleva 30 años trabajando en términos de igualdad en cuanto a recursos, reconocimiento y capacidad en el desempeño de su trabajo.

Cuando decidió presentarse a las oposiciones, superó sin problema las pruebas físicas, aprobó con nota los exámenes para los que tuvo que prepararse durante meses y hace más de treinta años se convirtió en la primera bombera de España, luchando contra el fuego exactamente igual que sus compañeros, con los mismos turnos de trabajo, conduciendo el camión bomba para apagar incendios o manejando cualquiera de las pesadas mangueras.

Pero además de su faceta profesional, ha ganado varios premios de natación y fue la primera persona en lograr cruzar a nado, en el itinerario de ida y vuelta (52 kilómetros) el Estrecho de Gibraltar.

Por todas estas circunstancias, hace unos años el Ayuntamiento de Puertollano (Ciudad Real) decidió poner su nombre a una de las piscinas municipales de la ciudad.

En esta noticia, se observa cómo todos los elementos paratextuales colaboran en la conformación y presentación de los hechos que luego se cuentan en el cuerpo de la noticia (texto). De esta forma, no es necesario leer todo el texto para saber de qué trata. En este caso, la exhibición de una publicidad con la imagen de la primera bombera en España.

2.1.2 La crónica periodística

Al igual que la noticia, la crónica es un texto periodístico cuyo propósito de lectura es el de obtener información sobre un hecho distintivo para la sociedad. Este texto presenta predominantemente una trama narrativa porque su función es justamente la de contar un hecho. A diferencia de las noticias, las crónicas tienen la particularidad de presentar los hechos cronológicamente. Esto es, en el orden en que sucedieron.

En síntesis, la crónica presenta los mismos elementos paratextuales vistos en la noticia. En cuanto a su estructura, la información se presenta en el orden en que ocurren los hechos.

Ejemplo de crónica periodística²

AL DÍA (DIARIO)

14 de Julio 2020 (FECHA)

SOCIAL(VOLANTA)



Consuelo Poland, fundadora de Latinas Welding Guild. Foto: Indystar

SOLDADORAS LATINAS:

UNA NUEVA GENERACIÓN DE MUJERES DEL ACERO (TÍTULO)

Quando Consuelo Poland se inició en esta profesión dominada por hombres blancos era la excepción, ahora está decidida a que Indianápolis se convierta en la capital del feminismo con soplete. (COPETE)



2 Fuente: <https://aldianews.com/es/articulos/cultura/social/soldadoras-latinas-una-nueva-generacion-de-mujeres-del-acero/59706>. Consultada: 10/04/2021.

Por Beatriz García (AUTORÍA)
Julio 24, 2020 (FECHA)

15
Shares



“¿Por qué no hay más mujeres haciendo esto?”, se preguntó Consuelo Poland tras conseguir su certificado como soldadora. Había sido la única mujer de su promoción en Michigan y la única, además, de color, y aunque el curso no le había enseñado cómo abrirse camino en la industria, le empezaron a llover ofertas casi antes de graduarse.

“Mis habilidades de soldadura me abrieron muchas puertas”, le contó la guatemalteca a la periodista Natalia Contreras de *Indystar*.

En 2015, Poland, de 31 años, se mudó a Indianápolis y vio claramente que su oficio necesitaba ser mucho más inclusivo y diverso, y que debía ayudar a otras mujeres como ella a entrar en una industria en la que había muchas oportunidades para las personas meticulosas, incluso un poco artistas, y, efectivamente, duras como el acero. Pero también esperaba que este cambio le sirviera para crear una comunidad.

“Quería encontrar una manera de reunir a más latinas”, dijo la soldadora, que nació en Guatemala, pero fue adoptada por una familia estadounidense y se crió en una Michigan mayoritariamente blanca.

Por eso fundó Latinas Welding Guild, una organización sin fines de lucro con sede en Indianápolis que emplea la soldadura para empoderar a las mujeres profesional y creativamente ofreciendo talleres en los que ella es la instructora, donde también enseña a sus alumnas a abrirse camino en este gremio eminentemente masculino, algo, asegura, que nadie cuenta en los cursos de formación.

“A partir de mi experiencia personal al unirme a la industria de la soldadura como mujer y tratar de entrar en un mundo creativo y luego también tratar de sobrevivir en un mundo de blancos, sé que me hubiera gustado tener más apoyo”, afirmó Consuelo. “Por eso es tan importante que seamos inclusivos y que tengamos mujeres de todos los orígenes, etnias, edades y niveles de educación”. Sus clases son eminentemente prácticas e incluyen la visita a tiendas de suministro y talleres de fabricación, tanto a gran escala como mucho más artísticos y artesanales, así como la creación de redes para una mayor unión entre ellas.

“Siendo nuevo en la industria no sabes qué preguntas hacer, no sabes con quién hablar, nadie te enseña esas cosas”, dijo Consuelo Poland. “Si no se sienten lo su-

ficientemente confiados para ir a comprar sus propios suministros, entonces hay una posibilidad de que no sigan soldando. Hay una posibilidad de que se rindan” Hasta ahora Latina Welding Guild ha ayudado a más de una veintena de mujeres de Indianápolis a convertirse en soldadoras. La diversidad no sólo es la base de sus clases, sino también se palpa en las futuras profesionales, cuyas edades van de los 20 a los 60 años, y en su mayoría son madres que buscan abrir su abanico laboral.

Aunque la soldadura sigue siendo un campo dominado por los hombre —según datos del Departamento de Trabajo, más del 90% de los soldadores de U.S. son hombres—, un estudio realizado por el Instituto de Investigación de Políticas para la Mujer reveló que cada vez más mujeres están interesándose por este tipo de formación profesional cuyo acceso es más sencillo y menos costoso que la universidad, y ofrece una vía de ingresos más segura.

En esta crónica, se puede observar que los elementos paratextuales colaboran para armar la estructura del texto y presentar cierta información. Sin embargo, es necesario leer al menos gran parte del texto para terminar de obtener información sobre este hecho en particular. En este caso, la fundación de una ONG que alienta y ayuda a las mujeres ofreciendo talleres de oficios (entre los que se destacan los talleres de soldaduras) en un mundo en los que hay trabajos estereotipados respecto del género.

2.1.3. La entrevista

La entrevista es un texto periodístico que pretende destacar o abordar un evento o asunto a través del diálogo entre le/s entrevistadoras/es (periodistas) y la/s persona/s entrevistada/s. La trama textual que predomina es la conversacional. Los elementos paratextuales suelen ser los mismos que en las noticias y las crónicas.

Estos elementos conforman la estructura. Además, hay que tener en cuenta que las entrevistas suelen tener un *encabezamiento* y un *final* en el cuerpo del texto. El primero es llamado *entrada o introducción* y refiere a un párrafo u oración en la que se presenta a la persona entrevistada.

Hacia el final, suele haber un párrafo que tiene la función de cerrar el texto. Este cierre suele ser una síntesis realizada por quien entrevistó o algún fragmento significativo de lo que expresó la persona entrevistada en forma de discurso directo.

Es importante tener en cuenta que las entrevistas son editadas en formato texto. De esta forma no se lee la transcripción completa sino solo los fragmentos que se elige destacar. Además, se suelen agregar comentarios o percepciones de la charla.

Ejemplo de entrevista A³

coches.com/noticias NOTICIAS FICHAS FOTOS VIDEOS CONSEJOS PRUEBAS INFORMES COCHES.COM ▾



SITIO WEB

LUIS RAMOS PENABAD 29/03/2021 (AUTORÍA)

¿QUIÉN ES CRISTINA GUTIÉRREZ?

CONOCEOS A LA PILOTO DEL DAKAR Y EL EXTREME E
A TRAVÉS DE SUS COCHES (TÍTULO)

3 Fuente: <https://noticias.coches.com/noticias-motor/cristina-gutierrez-piloto-quien-es-entrevista/420555>. Consultada: 27/04/2021.

Cuando buscas en Google o la Wikipedia quién es Cristina Gutiérrez te asombra su palmarés. Esta burgalesa nació en Burgos el 24 de julio de 1991 y guarda en casa nada menos que seis títulos del Campeonato de España de Rallyes Todo-terreno (CERTT) y en 2015 fue incluso la subcampeona absoluta de esa modalidad. (PRESENTACIÓN)

No se queda ahí la cosa, pues en 2017 se convirtió en la primera mujer piloto de coches española en terminar el Rally Dakar... y este 2021 fue la segunda mujer de la historia en ganar una etapa del Rally Dakar, la primera española. Y todo esto, compaginado con su profesión de odontóloga. Hemos tenido la suerte de entrevistarla, haciendo un repaso a los coches clave de su vida.

¿Cuál es el primer coche del que tienes un recuerdo? (PREGUNTAS)

El primer coche del que tengo un recuerdo es el Ford Expedition de mi padre, que nos llevaba de excursión en él. (RESPUESTAS)

No era un coche muy habitual en España en los 90. ¿Cómo se hizo tu padre con él?
Pues a través de Ford. Él siempre ha sido de coches muy grandes y 4x4, por supuesto. Vivimos en Burgos, en una zona apartada, y siempre aprovechamos los fines de semana para dar una vuelta, salir al campo con los perros... Fue un coche que tuvo mucho tute y la mayoría de mi infancia está ahí.

¿Y el primer recuerdo conduciendo fuera de la competición?

Pues sin duda el *Volkswagen Scirocco*. Fue el coche con el que me saqué el carné y a día de hoy todavía lo conservo.

Y empiezas las carreras con las motos, ¿verdad?

Sí. Ahora mismo no recuerdo la marca, porque era una moto chiquitita, de esas de 50 cc y ahí es cuando empiezo yo a interesarme por este mundo.

De ahí das el salto a los karts.

Exacto. A los 9 años o así mi madre dice que las motos le dan mucho miedo y ahí empecé mi idilio con los karts. Es lo más fácil para un niño para acceder a las cuatro ruedas y aunque no duró mucho, fue el inicio con las cuatro ruedas.

Y luego ya todoterrenos...

El primer coche con el que competí, que coincide con cuando me saqué el carné, fue un *Toyota Land Cruiser*, para participar en el Campeonato de España de Todo Terreno. Es un coche que aguanta todo. Yo me quedaba alucinada por los sitios por donde pasaba, porque en aquella época corría en coches históricos y era un modelo prácticamente sin modificar. Sorprendente.

Son coches que ahora están muy demandados, lo podemos ver cuando buscas coches de segunda mano. Lo aguantan todo y además se devalúan muy poco. Y lo llevabas con el carné recién sacado. ¿Con qué coches hiciste las prácticas?

Pues la verdad es que no lo recuerdo. Es una conducción muy diferente, pues hay que hacer caso al profesor. Sí recuerdo que me preguntaba si ya había conducido alguna vez y claro... ya sabía conducir. Imagino que era un Seat León.

Y con el carné recién sacado, directamente a por el Scirocco.

Sí. Era 1999 y el coche acababa de salir. Me gustaba la estética y Volkswagen era una marca que en casa siempre había gustado, habíamos tenido algún Golf GTI... Fue un regalo y no fue un coche nuevo, sino un coche de km0. Y buscando por Youtube vi que además lo habían usado en el Jarama para hacer pruebas del coche...

Pero salió bien, pues aún lo tienes.

Sí, es la mejor inversión que he hecho en mi vida.

Y todo esto compaginando dos mundos tan complejos y diferentes como automovilismo deportivo y odontología.

Yo no sabía que me iba a dedicar a los coches, lo de las carreras era un hobby. La carrera de odontología era lo que quería hacer y luego iba participando en las pruebas del campeonato. E incluso durante el Dakar lo compaginaba con los estudios del Máster de Ortodoncia.

¿Fue el subcampeonato absoluto de 2004 el punto de inflexión en tu carrera de piloto?

Yo creo que sí, que fue el empujón que me dio fuerza para decir que sí al primer Dakar en 2017.

Que corriste con el apoyo de Mitsubishi y Santander Consumer Finance. El Eclipse Cross con el que competías tiene poco que ver con el que se vende en concesionarios.

Los dos primeros Dakar fue con un Mitsubishi Montero, en la categoría de coches de serie. Es muy duro hacerlo con un coche casi igual que uno de calle, pero aprendí muchísimo. Luego ya con el Eclipse Cross, en la categoría de prototipos y que disfruté más.

¿Qué tiene de diferente el Dakar que lo hace tan diferente?

Es una carrera muy especial. No es una competición de un fin de semana. Cuesta un año trabajarla, prepararla... y todo piloto, sea de la disciplina que sea,

desea correr alguna vez en su vida. Es una aventura, cada día te pueden pasar mil cosas y se aprende a sobrevivir con lo que se tiene, se aprende a tener paciencia, se aprende a que no todo es el piloto o el coche, pues también la suerte juega un papel importante. Son 12-14 días, depende del año, en que te puede pasar de todo.

¿Lo más extraño que te ha pasado en el coche?

En mi vida diaria nada, gracias a Dios. Posiblemente en competición lo más grave fue con el segundo Toyota Land Cruiser, en 2012, en una carrera en mi ciudad. Destrocé el coche y gracias a las medidas de seguridad no me pasó nada. Pero aprendes.

Y este año, casi sin coche, te ficha a última hora Red Bull. ¿Cómo se fragua ese movimiento?

2020 fue un año complicado. Con el Covid-19 desaparecen los patrocinadores, el único que siempre estuvo ahí fue Santander Consumer Finance y cuando ya no quedaba tiempo, coincido en un test para la Extreme-E con Sebastián Loeb y cuando se entera de mi situación, él, sin pedirme nada llamó a Red Bull y en cuestión de hora me llamaron para que en tres semanas estuviese compitiendo.

A ver quién le dice que no a Loeb Y ahora corriendo con él en la Extreme E. Una carrera en lugares remotos y muy distintos y en coches eléctricos.

Es el futuro. A quienes nos gusta el motor nos cuesta un poco pensar en carreras con coches eléctricos, pero el cambio climático nos está apretando y este tipo de competiciones fomentan la visibilidad de problemas, como Groenlandia con el deshielo, Arabia Saudí con la desertificación, Brasil con la deforestación...

¿Hay algún coche que te gustaría tener, un coche soñado?

Pues la verdad es que no. Soy más de probar, como tú, ir conociendo diferentes coches para ver cómo van. ¡Si casi los he conducido todos! (CIERRE)

Esta es una entrevista que posee todos los elementos y la estructura ya descrita. En este caso, las preguntas del periodista se encuentran resaltadas en cursiva y las de la entrevistada no.

A continuación, se presenta otra entrevista con ciertas diferencias de edición con respecto a la anterior.

Ejemplo de entrevista B⁴

LA MÁQUINA (DIARIO)

ESTÉVEZ: “LA PROFESIÓN DE SER PILOTA ES HERMOSA” (TÍTULO)
Sábado 24 Mar 2018 (FECHA)

Hablamos con la piloto de avión, Nuria Estévez, que nos contó de qué se trata su profesión y cómo es ejercerla siendo mujer.
(PRESENTACIÓN)



“Empecé a volar desde chica, desde los 16 años.” (DISCURSO DIRECTO)

“No soy de una familia de pilotos, pero me apasionaban los aviones.”

“De chica mis papás me llevaban a Aeroparque a ver los aviones y supe que quería volar un avión.”

“Tuve que emanciparme para poder tener el seguro, y poder arrancar el curso de piloto.”

“Yo trabajaba en un supermercado, y mis papás me ayudaban para poder sumar las horas que necesitas para poder volar.”

“Hice los vuelos comerciales y de instructora.”

“He tenido situaciones en las que sufrí el hecho de ser mujer.”

“Me dijeron ‘yo pedí piloto, no una mujer’.”

“Se me han bajado pasajeros porque yo estaba piloteando el avión.”

“Yo creo que una tiene que cambiar un camino, los preconceptos no deben marcar que una profesión no se hace por el género de la persona, sino por las capacidades que tenés para hacerlo.”

4 Fuente: <https://fmdelta903.com/blogs/lamaquina/39367-estevez-la-profesion-de-ser-pilota-es-hermosa%2024%20de%20mayo2018>.

“A lo largo de mi carrera tuve emergencias, pero dentro de la normalidad.”
“La profesión de ser piloto es hermosa”. CIERRE



En esta entrevista, las preguntas del periodista son omitidas y entre comillas se encuentran las palabras de la pilota. Este formato deja constancia de que se tomaron determinados fragmentos dichos por ella. A su vez, dichos fragmentos fueron organizados de manera tal que se presentaron en un texto periodístico dando cuenta de un modelo de entrevista híbrido.

2.1.3. Notas de opinión

Hay textos periodísticos en donde predomina la trama argumentativa. Estos textos se llaman notas de opinión. Poseen los mismos elementos paratextuales presentados. Tienen una estructura particular. Se presenta una *tesis* (una afirmación o idea sobre un concepto) y distintos *argumentos* y *explicaciones* que la sostienen. Estos argumentos y explicaciones son estrategias elegidas por quien escribe y tienen como fin reforzar la tesis o idea presentada al inicio. Se pueden nombrar algunas tales como: *el uso de ejemplos y/o casos concretos*, la formulación de *preguntas retóricas* (aquellas de las que no se espera respuesta), *la analogía* (una forma de comparar), la utilización de *citas* sobre alguien experto en el tema en cuestión.

Ejemplo de nota de opinión.⁵

LA PRENSA (DIARIO)
1869 150° ANIVERSARIO

POLÍTICA ECONOMÍA OPINIÓN EL MUNDO ACTUALIDAD DEPORTES

ESPECTÁCULOS CULTURA CIENCIA Y SALUD CHEF

Jueves, 13 de mayo de 2021 (FECHA)

OPINIÓN (VOLANTA)

CON PERDÓN DE LA PALABRA (TÍTULO)

Lenguaje inclusivo (TEMA)

POR JUAN LUIS GALLARDO 28.02.2020 (AUTORÍA)

Ya sabemos que el llamado lenguaje inclusivo consiste en expresarse de tal modo que lo dicho resulte aplicable, indistintamente, al género femenino o masculino. Hacer esto, como en toda la vida, resultaría discriminatorio. (PRESENTACIÓN DEL TEMA)

Y ocurre que el lenguaje inclusivo, además de destrozar ese bello idioma que es el castellano, suena de modo espantoso. No obstante lo cual, su empleo ha sido admitido por diversos organismos que se valen de él. (TESIS)

Empecemos por el principio: ¿por qué utilizar palabras en masculino o en femenino resulta discriminatorio, si responde a una diferencia tan obvia como la que distingue a hombres y mujeres? (PREGUNTA RETÓRICA)

Lo que pasa es que, aunque la cuestión parezca baladí, detrás de ella se oculta un asunto mucho más grave que es la cuestión del género. (EXPLICACIÓN)

¿Por qué es grave reducir el caso a una cuestión gramatical? Porque apunta a pasar por alto dicha diferencia, como si el ideal consistiera en igualar a hombres y mujeres. Cuando, puestas las cosas en su debido sitio, lo ideal es que las mujeres sean bien mujeres y los hombres bien hombres.

Hablar de género y no de sexo lleva a trivializar la cuestión, a presentarla como una simple elección derivada del capricho de cada cual. Me siento hombre, me siento mujer.

Porque ocurre que detrás de la cuestión del género, lo que está en juego es la justificación de la homosexualidad. Esa misma que llevó a permitir el

5 Fuente: <http://www.laprensa.com.ar/486131-Lenguaje-inclusivo.note.aspx>. Consultada: 28/02/2020.

matrimonio de dos personas del mismo sexo en la ciudad de Buenos Aires. (EJEMPLO)

Y es claro que dos personas del mismo sexo no pueden casarse, conforme a la estricta acepción del término. En primer lugar, porque no pueden tener hijos. Cuando uno de los fines del matrimonio es traer hijos a la vida. Que no los puedan tener por razones de edad o de salud es otra cosa. Pero el matrimonio debe estar abierto a la vida.

Cuando yo era joven, hace de esto mucho tiempo, se solía decir: traer hijos al mundo es servir a la patria. ¡Qué lejos ha quedado la aceptación de ese concepto!

Pues bien, volvamos al lenguaje inclusivo. Respecto al cual Arturo Pérez-Reverte ha dicho que, de aceptarse el mismo por la Real Academia de la Lengua, renunciaría a la misma. (CITA DE AUTORIDAD)

Diré por último que igualar lo femenino con lo masculino despoja a las mujeres de las virtudes que le son propias, como la dulzura, la generosidad, la intuición y el espíritu de sacrificio. Y a los hombres de la reciedumbre, el coraje y el razonamiento deductivo que le son propios. (CIERRE)

En esta nota de opinión se observan diferentes argumentos en contra del uso del lenguaje inclusivo. En el segundo párrafo se enuncia la tesis: *el lenguaje inclusivo destroza el idioma y suena espantoso*. Esta tesis se construye a partir de distintas estrategias. Hay algunas preguntas retóricas que tienen la función de guiar al público lector a pensar en determinados temas: diferencia entre género gramatical y sexo, identidad de género, homosexualidad. Las respuestas están presentadas en forma de explicaciones. Estas explicaciones presentan dichos temas que, a su vez, no tienen relación con el uso del lenguaje inclusivo en sí mismo; sin embargo, el periodista presenta los temas previamente nombrados y los relaciona. También se presenta un ejemplo. Se nombra el caso de la aceptación de la ley de matrimonio igualitario como ejemplo de aceptación de la homosexualidad. Concepción que el periodista rechaza. Otra estrategia que utiliza el periodista para sostener su tesis es la utilización

de la cita de Arturo Pérez-Reverte, quien es un reconocido escritor y miembro de la Real Academia Española y que, al igual que Juan Luis Gallardo está en contra del uso del lenguaje inclusivo. Finalmente, el texto cierra con una breve síntesis.

3. Presentación de personajes

Se llama sinopsis al resumen breve de una obra, que puede ser un libro, una película, una serie o un cortometraje. Las compañías que producen este material suelen promocionar el mismo a través de las redes sociales, sitios oficiales y medios de comunicación (prensa gráfica, radio, TV). Además de la sinopsis, ofrecen otras opciones como la presentación de personajes.

En dichas presentaciones predomina la trama descriptiva ya que lo que se pretende es informar sobre las características de los personajes. El público lector se acerca a la lectura o visualización de estas presentaciones con la intención de obtener más información sobre los personajes de la obra.

Ejemplo de presentación de personajes⁶

SUPERESPÍA ENTRENADO

La Condesa es una excelente combatiente cuerpo a cuerpo, brillante tirador, oficial de espionaje y excelente líder de combate y estratega. Está familiarizada con una variedad de armas exóticas utilizadas por S.H.I.E.L.D., Hydray Leviatán. A menudo usa telas a prueba de balas y lleva una pistola.

Esta presentación se encuentra en el sitio oficial de Marvel. Acompaña a la imagen el nombre del personaje. Este es Valentina Allegra de Fontaine. Se presenta una

6 Fuente: <https://www.marvel.com/characters/valentina-allegra-de-fontaine>. Consultada: 27/04/2021.

descripción de sus habilidades y su profesión de espía. Se observa el uso de verbos copulativos (ser, estar, parecer) y de adjetivos tal como suele suceder en las tramas descriptivas.

4. Historietas

La historieta o cómic es una forma de expresión artística que consiste en una serie de dibujos, dotados o no de texto de acompañamiento que, leídos en secuencia, componen un relato o una serie de ellos. Suelen ir enmarcadas en viñetas, que son recuadros adaptados en forma y estilo al contenido narrativo o humorístico de la historia.

Una historieta comprende y articula los siguientes elementos:

Viñetas o recuadros. Son los espacios en los que tiene lugar la acción (y la ilustración) de la historia, y que sirven para separarla del resto del contenido de la página. Entre una viñeta y otra se considera que transcurrió un intervalo de tiempo, que puede ser largo (años) o brevísimo (segundos) a conveniencia del autor.

Ilustraciones. Los dibujos que transmiten al lector lo que ocurre. Estos pueden ser de diversa naturaleza, desde dibujos simples caricaturescos hasta ilustraciones seudofotográficas.

Globos de texto. No siempre aparecen en las historietas, pero sirven para englobar los diálogos de los personajes y dejar en claro quién dice qué. También se los conoce como *fumetti* o bocadillos.

Globos de pensamiento. Se utilizan para mostrar los pensamientos de los personajes que no comunican al resto que participa de la historia. Tienen un carácter monológico.

Líneas de expresión. Conjunto de caracteres gráficos que acompañan a la ilustración y afinan lo expresado, añadiendo sentidos como el movimiento, la sensación, etc.

Onomatopeyas. Expresiones verbales del sonido de las cosas, muy empleadas en la historieta.

Cartela. Es la voz de narrador y suele aparecer en forma de recuadro. Por lo general se utiliza para contextualizar algún hecho. Por ejemplo, “al día siguiente...” o “en 1987...”.

No siempre todos estos elementos aparecen en las historietas. Muchas veces hay predominio de uno sobre otros.

Ejemplo de historieta A

Esta tira pertenece al primer libro de Mafalda. Hay cuatro recuadros que pueden leerse y observarse de izquierda a derecha. En los primeros tres recuadros se observa la repetición del sonido r dando lugar a la reproducción del sonido de la aspiradora. Este es un ejemplo de onomatopeya. Además, la onomatopeya está escrita en un tamaño, tipo de letra y grosor que llaman la atención y, si se observa atentamente, esta reproducción de sonido forma una especie de camino hacia la aspiradora, lugar de origen del sonido. En el segundo cuadro, se observa que la onomatopeya tapa el globo de diálogo con las palabras que pronuncia Mafalda. Este recuadro representa que las palabras de Mafalda son tapadas por el ruido de la aspiradora. En el tercer recuadro, Mafalda observa la situación y en el recuadro final aparece un globo que encierra las palabras dichas por Mafalda. Estas palabras encierran un sentido más sentido al previamente dado en los recuadros anteriores.



Ejemplo de historieta B



Esta tira está compuesta por cuatro recuadros en donde se observa una conversación entre dos personajes, Mafalda y Susanita. En el cuarto recuadro se observa que las letras de las palabras emitidas por Susanita tienen otro tamaño reflejando su enojo. Además, alrededor de su dibujo hay ciertas líneas cinéticas que representan sus movimientos bruscos dando cuenta de la idea de enojo. Dicho enojo ante el control de la natalidad se reproduce en un estereotipo de “madre descontrolada” que, a su vez, se resignifica en forma gráfica a través del dibujo del personaje y la representación de los movimientos cinéticos.

Referencias de los ejemplos dados

Ejemplos de noticia

López, Ángeles (01/03/2021). “La primera bombera de España como ícono del empoderamiento de la mujer”. *Periódico Clim*. Disponible en: <https://periodicoclimpublico.es/2021/03/01/maria-luisa-cabanero-la-primera-bombero-de-espana-como-icone-del-empoderamiento-de-la-mujer/>. Consultada: 29/04/2021.

Ejemplo de crónica

García, Beatriz (24/07/2020). “Soldadoras latinas: una nueva generación de mujeres de acero”. *Al día news*. Disponible en: <https://aldianews.com/es/articulos/cultura/social/soldadoras-latinas-una-nueva-generacion-de-mujeres-del-acero/59706>. Consultada: 10/04/2021.

Ejemplos de entrevistas

Penabaz, Luis Ramos (29/03/2021). "¿Quién es Cristina Gutiérrez? Conocemos a la piloto del Dakar y el Extreme E a través de sus coches". *Coches.com*. Disponible en: <https://noticias.coches.com/noticias-motor/cristina-gutierrez-piloto-quien-es-entrevista/420555>. Consultada: 27/04/2021.

"La profesión de ser pilota es hermosa" (24/03/2018). Delta 90.3. Disponible en: <https://fmdelta903.com/blogs/lamaquina/39367-estevez-la-profesion-de-ser-pilota-es-hermosa%2024%20de%20mayo2018>. Consultada: 20/05/2018.

Ejemplo de nota de opinión

Gallardo, Juan Luis (28/02/2020). "Con perdón de la palabra. Sobre el lenguaje inclusivo". *La Prensa*. Disponible en: <http://www.laprensa.com.ar/486131-Lenguaje-inclusivo.note.aspx>. Consultada: 28/02/2020.

Ejemplo de presentación de personajes

Imagen capturada del siguiente sitio web: "Valentina Allegra de Fontaine. Personajes de historietas Marvel" (s./f.) *Marvel*. <https://www.marvel.com/characters/valentina-allegra-de-fontaine>. Consultada: 27/04/2021.

Ejemplo de historieta

Lavado Tejón, J. S. (1966) *Libro 1*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Eje 1

Sobre la mirada de la mujer y hacia nuevas miradas

1. Contenidos de Lengua en articulación con la ESI

Los procesos de formación y creación de (nuevas) palabras: sufijación, composición, préstamos, combinación de procedimientos.

Relaciones de concordancia: categorías morfológicas nominales (género).

2. La formación de palabras y la morfología lineal

Una palabra está formada por unidades menores con significado. Esas unidades menores se llaman morfemas y dentro de la palabra no pueden alternar su orden.

El morfema se define como la unidad mínima y autónoma de significado. Mínima, porque el significado no se puede partir en significados menores o en otros significados. Autónoma, porque el morfema puede combinarse por sí solo con otros morfemas.

Por ejemplo, el sustantivo *abogada* tiene dos morfemas: *-abogad-* y *-a*. El primer morfema tiene como significado “que se dedica al estudio y ejecución de las leyes”; mientras que el segundo morfema significa “género femenino”. El significado final de la palabra puede formularse así “mujer que se dedica al estudio y ejecución de las leyes”.

2.1. ¿Cómo distinguir o detectar los morfemas de una palabra?

Como ya se dijo, el morfema tiene la cualidad de ser autónomo; esto es, la posibilidad de combinarse por sí solo con otros morfemas. Siguiendo el ejemplo del caso anterior, el morfema *-abogad-* puede combinarse con el morfema *o* para formar la palabra *abogado*. En este caso el significado final de la palabra será “hombre que se dedica al estudio y ejecución de las leyes”.

Estos morfemas presentan un orden lineal dentro de la estructura interna de las palabras. Es decir que podemos encontrar bases y afijos (prefijos y sufijos).

La base o raíz es un morfema o conjunto de morfemas, que presenta la mayor carga semántica de la palabra. La mayor carga descriptiva de la palabra.

El prefijo se ubica antes de la base y los sufijos se ubican después de la base.

Por ejemplo, la palabra *transgénero* tiene dos morfemas: el prefijo *-trans* (que significa “del otro lado”, “más allá”) y la base *-género* (que significa conjunto al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico).

Los sufijos se dividen en sufijos de flexión y de derivación. *Los sufijos de flexión* son aquellos que manifiestan las categorías gramaticales: género, número, persona, tiempo, modo y aspecto. Mientras que los *sufijos de derivación* son aquellos que dan la categoría a la palabra.

En los distintos discursos que circulan en nuestra sociedad, cuando los sustantivos remiten a personas, se encuentran diferentes usos de los sufijos de género.

Actualmente se encuentran usos que pretenden distinguir y manifestar en forma visible el género del sustantivo en cuestión. Los motivos son muchos y dependen de la intención comunicativa del hablante en el texto. Se pueden mencionar los casos de usos del sufijo *-a-* como marca del femenino en sustantivos que designan profesiones, como por ejemplo en *intendenta*, *presidenta*, *pilota*. Cabe destacar que son usos inminentes y que su frecuencia de aplicación es cada vez mayor. En los textos del primer módulo aparecen estos sustantivos con marca de género femenino en reiteradas ocasiones porque hay una intención comunicativa que apunta a visibilizar a la mujer en el desarrollo de estas profesiones.

Otras estrategias que se observan en la actualidad son los usos de la *x*, la *e* y la *@* como morfemas del género inclusivo (Romero y Funes, 2018). Las autoras sostienen que estos morfemas son: “nuevas formas que aparecen ante la necesidad comunicativa frente a cómo nombrar nuevas concepciones de género en una sociedad que habilitó la aceptación del espectro genérico” (p. 33).

2.3. El desdoblamiento

El desdoblamiento consiste en la mención expresa de los dos géneros según corresponda (artículos, sustantivos o adjetivos). Por ejemplo, *los niños y las niñas deben usar barbijos*.

Estas estrategias/usos no binarios se alejan de la utilización normada de lo que se llama masculino genérico que refiere al uso del masculino para designar a toda la especie humana sin distinción de sexos (femenino o masculino). Se parte de la noción de que el masculino es un género

no marcado mientras que el femenino sí es marcado. Por ejemplo, si se dice *los niños de 11 años suelen leer cuentos fantásticos*, el sustantivo *niños* refiere a los niños en su totalidad, sin distinción de género.

3. Los sufijos de género en los sustantivos y adjetivos

Los sufijos de género lideran en los sustantivos y como los sustantivos son la clase de palabra que orienta el género al resto de las palabras que los rodean es importante saber que los adjetivos y artículos siempre van a responder al género impartido por el sustantivo. Esta forma de vincularse entre el sustantivo y el resto de las palabras que lo rodean forma lo que se llama construcción sustantiva.

Cuando una construcción sustantiva tiene como núcleo principal a un sustantivo que remite a una persona se dice que toda la construcción está diciendo algo de esa persona. Por ejemplo, en una construcción como *albañila emprendedora*, *albañila* es el sustantivo femenino rápidamente identificable por el sufijo “a”. Este sustantivo que tiene y muestra género, se lo pide a las palabras que lo rodean (el adjetivo). *Emprendedora* le responde a través del sufijo “a”.

Además del sufijo flexivo “a”, hay otros sufijos para el femenino. Ellos son: “ina” (*zarina*), “esa” (*condesa*), “isa” (*poetisa*) y “triz” (*actriz*). Para el masculino solo se encuentra el sufijo “o” (*alumno*).

4. Otras manifestaciones de género en los sustantivos

Es importante aclarar que no solo se puede manifestar el género a través de sus morfemas, hay manifestaciones léxicas (hombre, mujer) y también sintácticas (sapo hembra).

4.1. Conexiones sintácticas: algo más sobre concordancia

Para ejemplificar un poco más estas conexiones se presenta la siguiente biografía:¹

Ejemplo A:

Liliana Chiavetta, conocida como Liliana Bodoc (Santa Fe, 21 de julio de 1958-Mendoza, 6 de febrero de 2018) fue una escritora y poetisa argentina que se especializó en literatura juvenil. Con su trilogía “La saga de los confines” se mostró como la revelación argentina en el género de la épica y la literatura fantástica; y sus libros fueron traducidos al alemán, francés, neerlandés, japonés, polaco, inglés e italiano.

Además, con su novela *El espejo africano*, obtuvo el prestigioso premio Barco de Vapor en 2007.

Nació en la provincia de Santa Fe y cuando tenía 5 años su familia se trasladó a Mendoza porque su padre iría a trabajar allí. Estudió Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de Cuyo y ejerció como docente titular de Literatura Española y Argentina en diversos colegios de la misma universidad. Vivió en El Trapiche, un pueblo a 30 kilómetros de la ciudad de San Luis, hasta su muerte, producto de un paro cardíaco, ocurrida la madrugada del 6 de febrero del año 2018.

En esta biografía hay un designado que se nombra de diferentes formas a medida que se avanza en la lectura del texto. Ellas son:

¹ Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Liliana_Bodoc. Consultada: 17/05/2018.

Liliana Chiavetta

Liliana Bodoc

Una poetisa y escritora argentina

La revelación argentina

Docente titular de Literatura Española y Argentina en diversos colegios de la misma universidad

En estas formas hay una información que se conserva y mantiene constante: el género femenino.² Se observa que:

En el nombre *Liliana* la información sobre el género se encuentra incluida en el significado léxico de la palabra.

En la construcción *Una poetisa y escritora argentina* se observa esa información sobre el género en las letras subrayadas. Esas letras son la “a” e “isa”. Estas letras son morfemas que presentan el mismo significado: “femenino”. Llamamos a esos morfemas sufijos de género.

En la construcción *La revelación argentina* la información de género se encuentra en los morfemas subrayados. En *revelación* no hay información sobre el género de forma concreta, aunque se le asigna el femenino a este sustantivo como uso ya pautado por nuestra comunidad.

Esta información sobre el género³ no solo es importante para la continuidad del texto sino también para poder diferenciar las clases de palabras y sus conexiones.

2 Al igual que la categoría de número. Pero en este caso el número es singular. El singular no presenta marca morfológica. En el caso en el que se encuentre una construcción como: *las escritoras argentinas*, además de la información de género (sufijo “a”), se repite información sobre el número plural (sufijo “s”).

3 Al igual que la categoría de número. Pero en este caso el número es singular. El singular no presenta marca morfológica.

De tal forma que en la construcción *Una poetisa y escritora argentina*, *poetisa* y *escritora* son los sustantivos y *argentina* es el adjetivo que los modifica. Finalmente, el artículo cierra esta construcción. Todas estas palabras (artículos, sustantivos y adjetivos) se relacionan entre sí por la información de género. Esto es *poetisa* y *escritora* tienen género, lo muestran (a través del sufijo) y se lo piden al adjetivo y al artículo que le responden de igual manera.

En *La revelación argentina*, el sustantivo es *revelación*, tiene género, pero no lo muestra, le pide tanto al artículo como al adjetivo esa información y estos le responden.

En *Docente titular*, el sustantivo es *docente* y el adjetivo que lo modifica es *titular*. Ninguno muestra género, aunque lo tienen por el contexto discursivo previo.

Entonces, estas palabras que se utilizan para nombrar, en este caso, son sustantivos, adjetivos y artículos. Cuando se agrupan en construcciones a través de su concordancia, se llaman construcciones sustantivas porque se destaca un sustantivo y se lo especifica a través de adjetivos y artículos. La información en estas palabras que se repite y que hace que se forme una construcción es el género.

5. Sobre los sufijos derivativos

Como ya se dijo, los sufijos derivativos son los que dan la categoría a la palabra (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio).

Estos sufijos muchas veces cambian el significado de la palabra. Por ejemplo, la palabra *machista* presenta dos morfemas: mach- ista. La base (-mach) cuyo significado remite

a la persona/animal de sexo masculino y el sufijo derivativo (-ista) que designa oficio o profesión, forman adjetivos que habitualmente se sustantivan, y también suelen significar “partidario de” o “inclinado a”.

6. Clases de palabras según sus formantes

Las palabras se pueden clasificar según cómo estén formadas.

Las *palabras simples* son aquellas que poseen un solo morfema.

Las *palabras complejas* son aquellas que poseen una base y afijos (prefijos o sufijos de cualquier tipo).

Las *palabras compuestas* son aquellas que poseen más de una base.

En el siguiente titular se puede observar en las palabras subrayadas la clasificación propuesta.

Ejemplo B⁴

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

**Las adolescentes se sienten más empoderadas
pero más cosificadas que nunca**

• Un estudio alerta sobre esta tendencia

Género es una palabra simple ya que presenta un solo morfema. El significado de género remite a un conjunto de rasgos referidos a la identidad de género.

4 Fuente: Arbat Sandra (2018) <https://www.lavanguardia.com/vida/20180916/451837477896/estudio-adolescentes-empoderadas-cosificadas.html>. Consultada: 28/12/2020.

Estereotipo es una palabra compuesta. Presenta dos bases: estereo y tipo. La primera base nombrada viene del griego στερεός *stereós* y significa sólido. La segunda base deviene de τύπος *tipos* y significa molde. El significado total de la palabra en ese contexto remite a un significado metafórico, molde, en el sentido abstracto. Esto es, un molde en relación a formas de comportamiento sociocultural tenidas en cuenta en una sociedad.

Adolescentes es una palabra compleja ya que presenta una base más afijos (cuatro morfemas en total):

- **Adolesc** se presenta como la base verbal cuyo significado remite al verbo de origen latino *adolecere* que significa desarrollarse.
- **e** se presenta como la vocal temática (sufijo flexivo) cuyo significado remite a la segunda conjugación.
- **n** se presenta como sufijo derivativo cuyo significado remite a quién realiza lo expresado por la base verbal.
- **s** se presenta como sufijo flexivo de número cuyo significado remite al plural.

En resumen, *adolescentes* significa personas que cometen la acción de crecer, desarrollarse.

Empoderadas es una palabra compleja ya que está formada por una base más afijos; el prefijo –em y el sufijo –a se adjuntan en forma simultánea a la base –poder- para forma su significado.

- **Em-** es un prefijo que refuerza o intensifica el significado de la base.

- **Poder-** es la base que significa dominio.
- **a-** es una vocal temática (sufijo derivativo) que remite a la segunda conjugación verbal.
- **d-** es un sufijo derivativo que funciona como adjetivador.
- **a-** es un sufijo flexivo que significa género femenino.
- **s-** es un sufijo flexivo que significa número plural.

En resumen, *empoderadas* significa mujeres que tienen dominio de sí mismas.

7. Los núcleos de una palabra

Así como hay un orden lineal interno de los morfemas en la estructura de las palabras, también se puede observar cierta jerarquía (grado de importancia) de dichos morfemas al formar una palabra. Es decir, se puede encontrar un núcleo principal llamado núcleo semántico —porque se observa que ese morfema tiene el significado base de la palabra— y un núcleo categorial que define la clase de palabra según sea el caso.

Por ejemplo, si se toma la palabra subrayada del titular que aparece debajo, se puede decir que *-cos-* es el núcleo semántico porque tiene el significado base “cosa”. Si se observa bien, la palabra está funcionando como adjetivo y modifica al sustantivo *adolescentes*. El morfema *-d-* que funciona como sufijo derivativo, es el que le da la categoría de adjetivo a esta palabra. Antes y después del morfema *-d-* se van uniendo otros morfemas hasta formar la palabra completa.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las adolescentes se sienten más empoderadas pero más cosificadas que nunca

• Un estudio alerta sobre esta tendencia

El camino en que se adjuntan estos núcleos es el siguiente:

- (1) **-cos-** morfema base, *núcleo semántico* cuyo significado es “cosa”.
- (2) **-ific-** sufijo derivativo cuyo significado es ser “verbalizador”.
- (3) **-a-** sufijo derivativo cuyo significado remite a “primera conjugación de verbos”.
- (4) **-d-** sufijo derivativo, *núcleo categorial* cuyo significado es ser “adjetivador”.
- (5) **-a-** sufijo flexivo cuyo significado es “femenino”.
- (6) **-s-** sufijo flexivo cuyo significado es “plural”.

Es importante tener en cuenta en este camino que el núcleo semántico y el categorial son primordiales para poder comprender el significado total de la palabra en un contexto dado. En este caso “mujeres que se sienten reducidas a/miradas como una cosa u objeto”.

8. Los procesos de formación de una palabra

Se llama proceso de formación de una palabra al agregado (antes o después) de afijos (prefijos y sufijos) a la base.

Se llama procedimiento de flexión cuando se agregan sufijos flexivos a la base. En la palabra *cosificadas*, por ejemplo, se agregan los sufijos –a- de género y –s- de número.

Se llama procedimiento de derivación cuando se agregan sufijos derivativos a la base. En la palabra *cosificadas*, por ejemplo, se agregan los sufijos derivativos ific-, -a- y –d-.

Se llama procedimiento de composición cuando se adjuntan dos o más bases para formar una palabra. Por ejemplo, la palabra *guardabosques* que aparece en el titular como adjetivo que modifica a mujer, presenta dos bases: -guarda- y -bosques.

Ejemplo C⁵

www.mujeresviajeras.com › clare-marie-hodges-1a-muj... ▼

Clare Marie Hodges: 1ª mujer guardabosques del Parque ...

16 feb 2015 — Clare Marie Hodges: 1ª mujer guardabosques del Parque Nacional de Yosemite. Una de las que opinaban que la fascinación del peligro es ...

Se llama procedimiento de parasíntesis cuando se adjuntan a la base prefijo y sufijo en forma simultánea. Por ejemplo, en la palabra *empoderadas*, que aparece en el titular previamente dado, el prefijo –em- y el sufijo derivativo –a- se unen en forma simultánea a la base –poder-.

Muchas veces estos procesos se combinan para formar una palabra. En el ejemplo ya dado, la palabra *cosificadas* presenta el procedimiento de flexión (se agregan los sufijos de género y número) y de derivación (se agregan los sufijos –ific-, -a- y –d-).

5 Fuente: <https://www.mujeresviajeras.com/clare-marie-hodges-1a-mujer-guardabosques-del-parque-nacional-de-yosemite/> Consultada: 28/12/2020.

9. Neologismos

Neologismo significa palabra nueva. Se trata de cualquier innovación léxica.

En el ámbito de las identidades de género se han acuñado nuevas palabras como las que aparecen debajo:

Cisgénero: persona cuya identidad de género está alineada con el sexo que le asignaron al nacer.

Transgénero:⁶ persona que construye un género distinto al que se le asigna socialmente al nacer.

10. Préstamos

Los préstamos son palabras que se adquieren de otras lenguas. Desde sus orígenes el español —y cualquier otra lengua— se halla en situación de contacto e intercambio cultural con otras lenguas.

Respecto a las identidades de género se puede mencionar como ejemplo el uso de la palabra *genderqueer*. Esta palabra es un préstamo del inglés y se utiliza para referirse a las personas que no se identifican con el género binario hombre-mujer, es decir pueden identificarse con ambas identidades o ninguna.

Referencias de los ejemplos dados

Ejemplo A

Liliana Bodoc (12/05/2018). En *Wikipedia*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Liliana_Bodoc. Consultada: 17/07/2018.

6 Las definiciones de los apartados 10 y 11 fueron extraídas de la revista digital *sentiido*. Disponible en: <https://sentiido.com/contacto/>

Ejemplo B

Arbat, S. (16/09/2018) "Las adolescentes se sienten más empoderadas pero más cosificadas que nunca". *Lavanguardia.com*. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180916/451837477896/estudio-adolescentes-empoderadas-cosificadas.html>. Fecha de publicación: 16/09/2018. Consultada: 28/12/2020.

Ejemplo C

Clare Marie Hodges: "1° mujer guardabosques del parque nacional de Yosemite" (16/02/2015). *Mujeres viajeras.com*. Disponible en: <https://www.mujeresviajeras.com/clare-marie-hodges-1a-mujer-guardabosques-del-parque-nacional-de-yosemite/> Fecha de publicación: 16/02/2015. Consultada: 28/12/2020.

Eje 2

Cómo nombramos al otro

1. Contenidos

La creación del designado en la construcción nominal (sustantivo, adjetivo, artículo) y las relaciones entre entidades designadas en la cláusula (verbo).

Relaciones de concordancia verbal: categorías morfológicas verbales (tiempo, modo y aspecto).

2. La construcción sustantiva/nominal

Se llama construcción sustantiva o nominal a un grupo de palabras que tiene como núcleo principal a un sustantivo. Por ejemplo, *una reconocida doctora* es una construcción que tiene como núcleo principal al sustantivo *doctora* y el resto de las palabras (el artículo y el adjetivo) responden a dicho sustantivo.

El *sustantivo* se define como una entidad que, en el caso de integrar una construcción nominal, el hablante pretende destacar. Esta entidad prototípicamente conceptualiza un

objeto; sin embargo, hay entidades que conceptualizan nociones abstractas, personas, animales, seres vivos.

Esta construcción se llama nominal porque viene de la palabra “nombre”. Esto significa que todo nominal se construye en el discurso según la intención comunicativa del hablante para nombrar a algo o a alguien en el discurso.

El *nominal* se construye a partir de determinadas conexiones sintácticas. Dichas conexiones sintácticas se ven reflejadas materialmente en las categorías morfológicas de género y número que poseen los sustantivos y otros elementos que lo acompañan tal como los adjetivos y artículos.

Estas conexiones sintácticas constituyen a su vez el primer paso de la morfología hacia la sintaxis porque son la señal que el hablante le da al interlocutor para que este reconstruya con qué otro u otros conceptos debe relacionar cada sustantivo o nominal si quiere reconstruir estructuralmente y luego semánticamente el mensaje.

El *adjetivo* es aquella palabra que en una construcción dice algo sobre el sustantivo, esto es, lo especifica aún más en dicha construcción.

El siguiente texto presenta un nominal subrayado que se analiza debajo.

Ejemplo A¹



Elizabeth Blackburn

Elizabeth Helen Blackburn (26 de noviembre de 1948) es una bioquímica australiana, descubridora de la telomerasa, una enzima que forma los telómeros durante la duplicación del ADN. Fue Premio Nobel de Medicina en 2009.

Este texto se presenta como una breve biografía de Elizabeth Helen Blackburn. En el caso de la construcción

1 Fuente: <https://www.20minutos.es/noticia/4400067/0/lista-grandes-mujeres-cientificas/?autoref=true#>. Consultada: 30/12/2020.

subrayada (nominal) *una bioquímica australiana*, se observa que *bioquímica* es el sustantivo núcleo principal que se pretende destacar y distinguir. Es un sustantivo que conceptualiza a **una persona** bajo el **género femenino** (hay marca morfológica del género). *Australiana* es el adjetivo que le responde en género y en número al sustantivo y que, además, por ser un adjetivo, lo especifica. No es una bioquímica de cualquier lugar, es de origen australiano. Finalmente, el artículo definido *la*, se agrega para concordar y situar esa construcción en el texto en cuestión. Esta construcción nominal es **una forma de nombrar y presentar a la persona** que se quiere destacar en la biografía.

Se puede sintetizar el camino de construcción de este nominal de la siguiente manera:

N1: bioquímica

N2: bioquímica australiana

N3: la bioquímica australiana

Primero se detecta al sustantivo que el hablante pretende focalizar, luego ingresan los núcleos más intrínsecos a ese sustantivo, luego los menos intrínsecos hasta el final. De tal forma que queda formado el nominal.

3. ¿Qué palabras pueden modificar a un sustantivo en los nominales?

No solo los adjetivos dicen algo sobre los sustantivos en las construcciones nominales, también pueden aparecer otros sustantivos y construcciones nominales menores. Además, los sustantivos pueden estar acompañados de los artículos, de cuantificadores y de determinados pronombres que tienen la función de concordar y adecuar toda la construcción al texto en cuestión.

Se observa el siguiente titular:

Ejemplo B²

MUNDO

La primera ministra de Nueva Zelanda Jacinda Ardern ofreció a Joe Biden compartir la experiencia de su país en la lucha contra el coronavirus

La jefa del gobierno neozelandés, ampliamente elogiada por su exitosa respuesta al Covid-19, felicitó al presidente electo por su victoria y dijo que éste habló muy favorablemente sobre cómo su país estaba manejando la pandemia

24 de Noviembre de 2020

En este caso, el sustantivo *ministra* aparece como el sustantivo núcleo principal ya que se destaca del resto de la construcción. Es un sustantivo que conceptualiza a **una persona** bajo el **género femenino** (hay marca morfológica del género). *De Nueva Zelanda* es otra construcción formada por una preposición y un sustantivo (propio) que modifica a *ministra*. No se trata de cualquier ministra sino de la ministra de ese lugar. *Primera* también modifica/cuantifica a ese sustantivo. Se observa también que *primera* le responde en género a dicho sustantivo, esto es, entra en conexión sintáctica con *ministra*. El artículo definido *la* también le responde al género impartido por el sustantivo.

A toda esta construcción *la primera ministra* se le suma un sustantivo (propio) *Jacinta Arden*. De esta forma, nombra nuevamente a la persona que se pretende presentar en el texto.

Es interesante observar cómo en estas construcciones se pretende destacar que la ministra es una mujer y que fue la primera en ese país. Es por esta razón que se anuncia el nombre mucho después.

Se puede sintetizar el camino de construcción de dicho nominal de la siguiente forma:

2 Fuente: <https://www.infobae.com/americamundo/2020/11/24/la-primera-ministra-de-nueva-zelanda-jacinda-ardern-ofrecio-a-joe-biden-compartir-la-experiencia-de-su-pais-en-la-lucha-contra-el-coronavirus/> Consultada: 28/12/2020.

N1: ministra

N2: ministra de Nueva Zelanda

N3: primera ministra de Nueva Zelanda

N4: la primera ministra de Nueva Zelanda

N4: la primera ministra de Nueva Zelanda + Jacinta Ardern

Esta construcción nominal, un poco más compleja que la anterior, es **una forma de nombrar y presentar a la persona** que se quiere destacar en la nota.

3.1 Clasificación de artículos

Definidos

El/los (género masculino)

La/las (género femenino)

Lo (género neutro)

Le/les/lx/lxs/l@/l@s (género inclusivo-uso inminente)

Indefinidos

Un/

Una/

Une/unx/un@

3.2. Clasificación de cuantificadores

3.2.1. Numerales

Cardinales: *tres días*

Ordinales: *la primera ministra*

Partitivos: *la mitad del equipo*

Multiplicativos: *el doble de votos*

Distributivos: *ambas mujeres*

3.2.2. Indefinidos

Universales: *toda mujer*

No universales: *alguna mujer*

Afirmativos: *bastantes mujeres*

Negativos: *ninguna mujer*

4. Los verbos

Muchas veces los nominales, sustantivos propios o pronombres se combinan con otros elementos de la oración, como, por ejemplo, los verbos, para dar cuenta de determinadas interacciones o estados en los discursos.

Los *verbos* son elementos que colaboran en la construcción de interacciones o estados en el discurso, los cuales son diferentes en cada oración dependiendo de la combinación con otras palabras en una oración.

Los verbos pueden expresar estados (*ser-estar-parecer*), procesos (*crecer, enfermarse*) o acciones físicas o mentales (*correr, pensar*).

Morfológicamente, son portadores de las categorías de tiempo y modo. Estas categorías son propias del verbo. Pero también responden a las categorías de número y persona pedidas por el sujeto de la oración para establecer concordancia.

El ejemplo previamente dado *La primera ministra de Nueva Zelanda Jacinta Ardern ofreció a Joe Biden...* servirá para analizar el verbo en su forma morfológica.

Ofreció tiene tres morfemas: una base verbal –ofrec- (cuyo significado remite a dar algo sin ningún interés privado), una vocal temática –i- (cuyo significado remite a la segunda conjugación) y un sufijo flexivo –o (que presenta estos significados: número, persona, modo y tiempo).

Los sufijos de tiempo y modo y son propios del verbo.

Los sufijos de persona y número responden al sujeto que acompaña al verbo.

Los sufijos flexivos en el verbo permiten ver determinados tipos de relaciones entre las palabras que lo rodean. Esto es, la **concordancia en persona y número** con el sujeto. El verbo *ofreció* presenta el sufijo flexivo –o que indica los significados de tercera persona y número singular porque

concuenda (se corresponde con) el sujeto *La primera ministra de Nueva Zelanda Jacinta Ardern* que está en tercera persona y en singular. Esto es, si el sujeto se presentara en plural (*las ministras*) el verbo debería ser *ofrecieron*. La persona y el número en el verbo dependerán del sujeto con el que concuerden. A esta relación se la llama *concordancia entre el verbo y el sujeto*.

El *número* refiere a la conceptualización individual o no de la entidad que se señala en la situación comunicativa. Puede ser singular o plural. Por ejemplo, el verbo *ofreció* responde al singular mientras que *ofrecieron* responde al plural.

La persona remite al participante que se señala en una situación comunicativa. Hay tres personas:

Primera persona: emisor (yo, nosotros/as/es/xs/@s)

Yo canto

Nosotros/as/es/xs/@s **cantamos**

Segunda persona: receptor (vos, vosotros//as/es/xs/@s, usted, ustedes)

Vos cantás

Usted canta

vosotros//as/es/xs/@s **cantáis**

Tercera persona: persona o entidad de la cual se habla (él, ella, elle, ellos, ellas, ellxs, elles, ellxs)

Él/ella canta

Ellos, ellas, ellxs, elles, ellxs cantan

4.2.1. Los sufijos de tiempo y modo

Los sufijos de tiempo y modo son propios del verbo. En el caso del verbo *ofreció*, el morfema –o- es un sufijo flexivo que indica pretérito perfecto del modo indicativo.

En español se encuentran tres grandes líneas temporales: presente, pasado y futuro y, sobre ellas, se trazan distintos usos y variaciones de cada uno.

El tiempo presente se define como simultáneo al momento en que se habla.

El tiempo pasado se define como anterior al momento en que se habla. Hay diferentes usos del pasado que se reúnen en lo que se llama pretéritos. El uso más puntual del pasado se llama pretérito perfecto. Por ejemplo, en la oración *ayer la ministra presentó su proyecto*, el verbo se presenta en el tiempo pretérito perfecto porque la acción se desarrolla en un momento específico del tiempo pasado (*ayer*). Mientras que en un ejemplo como *la ministra caminaba por las galerías del ministerio*, el verbo se presenta en el tiempo pretérito imperfecto porque la acción se desarrolla en un período de tiempo, un lapso.

El pretérito pluscuamperfecto se utiliza cuando la acción se produce en un momento anterior al tiempo pasado de la narración. Un ejemplo de este uso se presenta en el subrayado de la siguiente oración: *cuando la ministra entró a su oficina se dio cuenta de que alguien había revisado su escritorio*.

Hay otros pretéritos que aquí no se explican y que —al igual que los vistos— son prototípicos en las tramas narrativas.

El tiempo futuro se define como posterior al momento en que se habla.

El *modo* es la actitud del hablante respecto del discurso. Hay tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo.

El modo indicativo se utiliza para referirse a hechos dados por verdaderos. Por ejemplo, *los senadores debaten la ley del aborto en el día de la fecha*.

El modo subjuntivo se utiliza para expresar deseos, probabilidades o dudas. Por ejemplo, *ojalá que los senadores escuchan a los movimientos feministas*.

El modo imperativo se utiliza para dar órdenes. Por ejemplo, *usá tapabocas*.

El siguiente texto presenta algunos verbos subrayados y sus usos.

Ejemplo C³

Amelia Earhart

Además de haber sido una de las pioneras en aviación de los Estados Unidos, Earhart fue la primera mujer piloto en cruzar sola el océano Atlántico. Todo empezó al estallar la Primera Guerra Mundial, cuando Amelia se trasladó junto a su hermana a Toronto para trabajar como voluntaria al cuidado de los pilotos heridos y enfermos. Fue allí donde entró en contacto con el mundo de la aviación y empezó a familiarizarse con ‘aquellos extraños aparatos’.

Su pasión por volar afloró definitivamente en California, en 1929, cuando durante un espectáculo aéreo en Long Beach se atrevió a volar en un biplano. Fue su bautismo en el aire. Desde ese momento, empezó a recibir clases de aviación de otra mujer piloto, Neta Snook, y consigue su licencia como piloto, algo que sólo habían conseguido quince mujeres hasta la fecha. En 1937, desapareció sin dejar rastro mientras sobrevolaba el océano Pacífico central.

Este texto narra la vida de una aviadora. Los verbos subrayados están en pretérito perfecto ya que se presentan como una enumeración de hechos ocurridos luego del comienzo de la Primera Guerra Mundial. Si se observa bien hay una frase verbal subrayada en otro tono. Esta frase verbal (*habían conseguido*) marca el tiempo pretérito pluscuamperfecto porque se menciona una acción anterior al momento de la narración. Finalmente, el verbo subrayado en negro (*sobrevolaba*) se presenta en pretérito imperfecto porque se hace mención de una acción ocurrida durante un lapso de tiempo.

3 <https://www.lavanguardia.com/vida/20180307/441317420277/mujeres-importantes-historia.html> Consultada: 22/01/2021.

4.2.2. El aspecto verbal

El aspecto en el verbo tiene relación con la duración en el tiempo de una acción. Son imperfectos los tiempos verbales que no tienen un límite temporal preciso/acabado (por ejemplo, *pintaba*); mientras que son perfectos los tiempos verbales que presentan límites temporales no precisos/acabados (por ejemplo, *cociné*).

Referencia de los ejemplos dados

Ejemplo A

Elizabeth Blackburn (9/09/2020). En “Grandes mujeres científicas”. Disponible en: <https://www.20minutos.es/noticia/4400067/0/lista-grandes-mujeres-cientificas/?autoref=true> Fecha de publicación: 9/09/2020. Consultada: 30/12/2020.

Ejemplo B

“La primera ministra de Nueva Zelanda Jacinda Ardern ofreció a Joe Biden compartir la experiencia de su país en la lucha contra el coronavirus” (20/12/2020). Infobae. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/mundo/2020/11/24/la-primeira-ministra-de-nueva-zelanda-jacinda-ardern-ofrecio-a-joe-biden-compartir-la-experiencia-de-su-pais-en-la-lucha-contra-el-coronavirus/> Fecha de publicación: 20/12/2020. Consultada: 28/12/2020.

Ejemplo C

Gómez Ruiz Barcelona, Lara (2018). “Quince mujeres que han cambiado la historia”. La vanguardia sociedad. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180307/441317420277/mujeres-importantes-historia.html> Fecha de publicación: 7 de marzo 2018. Consultada: 22/01/2021.

Eje 3

La perspectiva del otro en la presentación discursiva de los eventos

1. Contenidos

Los roles actanciales.

Los mejores modelos para la interacción y los modelos más alejados.

Procesos de intransitivización e impersonalización.

2. Los roles actanciales

En las oraciones encontramos *actantes*. Los actantes son entidades móviles, cambiantes en todos y en cada uno de sus atributos dependiendo de cada mensaje, son entidades relativas en combinación con el verbo y los otros actantes del mensaje y del discurso en un contexto dado. Estos actantes pueden ser construcciones nominales, pronombres o nombres. Por ejemplo, en una oración como *las albañilas arreglaron una escuela*, *las albañilas* es un actante y *una escuela* es otro actante. Ambos actantes se combinan con el verbo *arreglaron*.

Los actantes entablan relación con un verbo en la oración. Si una oración tiene más de un verbo, habrá actantes que se corresponderán con cada uno en particular. En un ejemplo como *las albañilas arreglaron una escuela y los padres les regalaron ropa de trabajo*, *las albañilas* y *una escuela* son actantes que corresponden al verbo *arreglaron*; mientras que *los padres* y *ropa de trabajo* son actantes que le corresponden a *regalaron*.

Entre los principales actantes encontramos: *el agente*, *el paciente*, *el experimentante*, *el benefactivo*, *el locativo*, *el temporal*, *el modal* y *el instrumento*. Cada uno de ellos se define con distintos rasgos.

El agente es básicamente aquel que inicia la acción, tiene voluntad, deseo y fuerza. En *las albañilas arreglaron una escuela*, el agente es *las albañilas*.

El paciente es a grandes rasgos aquel objeto o entidad que sufre la acción. En *las albañilas arreglaron una escuela*, el paciente es *una escuela*.

El benefactivo es aquel que se beneficia positiva o negativamente frente a una situación. En *profesores escriben miles de correos a sus estudiantes*, el benefactivo es *sus estudiantes*.

El experimentante es aquel que, como su palabra lo dice, experimenta una acción. En *ella disfruta los domingos*, el experimentante es *ella*.

El locativo es el que da la idea del lugar y/o espacio en el que sucede dicho evento. En *él vive en San Miguel*, el locativo es *San Miguel*.

El temporal es el que introduce la noción del tiempo en el que sucede dicho evento. En *mañana comienzan las clases*, el temporal es *mañana*.

Frente al ejemplo previamente dado:

La primera ministra de Nueva Zelanda Jacinta Ardern ofreció a Joe Biden...

Se observan dos actantes y un verbo.

La primera ministra cumple con el rol de agente.

Joe Biden cumple con el rol de benefactivo.

En otro ejemplo como: *la primera ministra tomó el teléfono*, se observa un agente (*la primera ministra*) y un paciente (*el teléfono*).

2.1. Los mejores modelos para la interacción

Hay oraciones en las que se puede ver de forma muy clara la interacción de actantes y de energía. Esto es, se puede observar cómo un *actante agente* tiene voluntad para realizar la acción, la inicia, suele ser un ser humano y transmite energía hacia otro *actante paciente* que es donde recae esa energía, que suele ser prototípicamente un objeto y sufre un cambio. En este paso de la energía, el verbo actúa como elemento que transmite. Hay mejores verbos que otros para que este pasaje de energía se produzca, así como también hay buenos modelos de actantes agentes y pacientes.

Los verbos de acción física son los mejores modelos para que esto se produzca. *El actante agente modelo* será un ser humano, con voluntad de iniciar la cadena de acción y el *actante paciente modelo* será un objeto concreto que sufre un cambio, sin voluntad y donde recae esa energía. Por ejemplo, en la oración *María pintó la pared*. *María* es el actante agente (+humano, +voluntad, +inicio de la cadena de energía), *pintó* es el verbo de acción (+transmisión) y *la pared* es el actante paciente (+concreto, +voluntad, +cambio). Además, suele respetarse este orden A+V+P.

Estos modelos de oraciones son utilizados preferentemente por los hablantes en los momentos de clímax narrativo. Esto es, cuando hay una intención de mostrar en forma transparente quién hizo determinada acción sobre un objeto.

Un ejemplo que refleja prototípicamente el modelo de interacción es el siguiente:

Ejemplo A



El título de este libro es *Ella pisó la luna*. El agente es *Ella*, es un humano, tiene voluntad e inicia el movimiento, *pisó* es el verbo, elemento que funciona como transmisor y *la luna* es el paciente, esto es, el actante que se ve afectado y recibe esa energía. Es un ejemplo prototípico de interacción porque tanto los actantes como el verbo presentan todos los rasgos esperables.

Esta oración cuya función comunicativa es ser título de un libro presenta por parte de la escritora una motivación/intención particular: hablar sobre su madre y, con ella, de las representaciones de las mujeres en la ciencia y la cultura. La oración dada refleja lingüísticamente esta intención. Tiene un *pronombre personal femenino* que funciona como *agente*, un *verbo de acción física* y un *paciente*.

2.2. Modelos más alejados de la interacción

En los modelos que se alejan de la interacción, algunos de los actantes (el agente o el paciente) o el verbo dejan de

cumplir con los rasgos prototípicos y por tal motivo la transmisión de energía de un actante a otro a través del verbo no siempre es tan clara. Incluso puede no haber interacción.

Ejemplo B

El siguiente texto¹ es un fragmento de una biografía extraída de un sitio web que tiene como fin presentar la vida de mujeres científicas.

La oración subrayada es el subtítulo y tiene como fin presentar a una astronauta. Es una oración estática, a diferencia del ejemplo anterior, no presenta interacción ni traspaso de energía. El verbo es copulativo y como tal no transmite energía.

La función comunicativa de esta oración que se posiciona como título en el texto es la de presentar a una astronauta.

La pionera es una astronauta rusa

La primera mujer en el espacio fue la rusa Valentina Tereshkova. Piloteó la nave Vostok 6, lanzada el 16 de junio de 1963 y que dio 48 vueltas a la Tierra en tres días.

Ejemplo C

El siguiente texto² es una breve biografía extraída de un sitio web que tiene como fin presentar a diferentes científicos.

El contexto indica que se habla de *Marie Curie*. Es una oración estática, los actantes no remiten ni a un agente ni a un paciente sino a un *experimentante*. Ella (Marie Curie) experimenta un sufrimiento.

1 <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190405/461467679397/valentina-tereshkova-mujer-astronauta.html>. Consultada: 04/01/2021.

2 https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/actualidad/cuanto-sabes-sobre-marie-curie_11237. Consultada: 04/01/2021.

¿Cuánto sabes sobre Marie Curie? - National Geographic

10 jul 2019 — Marie Curie fue una pionera científica y una de las mentes más brillantes del siglo XX. ... Sufrió quemaduras en la piel y caída del cabello

Ejemplo D

El siguiente texto³ es una breve biografía extraída de un sitio web que tiene como fin presentar a mujeres científicas.

Segenet Kelemu

Segenet Kelemu es una patóloga molecular de plantas cuya innovadora investigación se dedica a ayudar a quienes practican la agricultura de subsistencia en el mundo a cultivar más alimentos y salir de la pobreza.



Credit: Daria Koshkina

"El objetivo de mi vida es hacer un aporte a las vidas de las personas y a mejorar la agricultura en África", señala.

Kelemu creció en una familia de agricultores de escasos recursos en Etiopía y fue la primera mujer de su región en tener un diploma universitario. "En mi aldea, las niñas se casan muy jóvenes, pero por suerte fui demasiado rebelde para que alguien arregle un matrimonio para mí", se ríe. "Yo iba a ir a la universidad cueste lo que cueste".

Después de años de estudiar y trabajar en el exterior, Kelemu volvió a África a liderar una nueva generación de científicos. "Creo que la inversión en agricultura en África y la inversión en investigación en África es, en realidad, una inversión para la humanidad en su conjunto", señala.

Kelemu fue galardonada con el Premio L'Oréal-UNESCO "La Mujer y la Ciencia" en 2014, fue nombrada una de las 100 mujeres africanas más influyentes por la revista

Forbes África y fue elegida miembro de la Academia Mundial de Ciencias en 2015.

Kelemu es una pionera en muchos ámbitos y una heroína en su campo de acción que nos inspira a trabajar con tenacidad y dedicación en las causas que nos importan.

La oración que cumple el rol de título *Segenet Kelemu* no presenta interacción. No hay actantes ni verbos. La oración está formada por un sustantivo propio. Se observa que su función en el texto es la de presentar/destacar el nombre de esta científica. La oración que está casi hacia el final del texto es:

Kelemu fue galardonada con el Premio L'Oréal-UNESCO "La mujer y la Ciencia" en 2012, fue nombrada una de las 100 mujeres

3 <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/2/compilation-seven-women-scientists-who-shaped-our-world>. Consultada: 04/01/2021.

africanas más influyentes por la revista África y fue elegida miembro de la Academia Mundial de Ciencias.

Esta oración que a simple vista es muy extensa presenta características particulares. En principio se puede observar una repetición de forma morfológica: *fue* (*pretérito perfecto del verbo ser*) + *participio* (*verboide*). Esta forma se llama frase verbal pasiva. Es una frase verbal porque tanto el verbo *ser* como el participio funcionan como una sola unidad. Es decir que en esta oración hay tres núcleos verbales: *fue galardonada, fue nombrada y fue elegida*. A su vez, para cada una de estas frases verbales hay determinados actantes.

Es decir que:

En *Kelemu fue galardonada con el Premio L'Oréal-UNESCO "La mujer y la Ciencia" en 2012*, hay un paciente no prototípico (Kelemu), un agente no prototípico (La mujer y la Ciencia) y la frase verbal ya identificada. A diferencia de los modelos más interactivos, el paciente está primero en el orden oracional y el agente al final.

En *fue nombrada una de las 100 mujeres africanas más influyentes por la revista África*, hay un paciente no prototípico (Kelemu), un agente no prototípico (la revista África) y la frase verbal. A diferencia de los modelos más interactivos, el paciente está primero en el orden oracional y al agente al final.

Finalmente, en *fue elegida miembro de la Academia Mundial de Ciencias*, hay un paciente no prototípico (Kelemu), una frase verbal y no hay mención del agente. A diferencia de los modelos más interactivos, el paciente está primero en el orden oracional.

Estas oraciones se llaman *oraciones pasivas* y tienen como fin comunicativo resaltar al actante paciente. En este caso, se pretende resaltar a *Kelemu*.

Ejemplo E⁴

En este titular se encuentra un modelo de oración que se aleja de la interacción.

☰ 🔍 infobae Últimas Noticias América México Venezuela EEUU Colombia América Latina Entretenimiento Depr

MÉXICO

Está embarazada y fue golpeada por su pareja: la historia de Kenya y su agresor

Dante es hermano de Juana Moreno, la candidata a diputada del Distrito 13 en Tlaxcala por el partido Redes Sociales Progresistas (RSP) en Tlaxcala

13 de Mayo de 2021

La oración presenta dos verbos. El primero es un verbo estático mientras que el segundo es una frase verbal pasiva (ser + participio). La flexión de ambos verbos permite saber que se habla de una persona (no de muchas) y que el discurso refiere a la tercera persona, razón por la cual dicha oración presenta un sujeto llamado tácito. Las flexiones del adjetivo *embarazada* y del participio *golpeada* indican el género de la persona designada que hacia el final de la oración revela su nombre: Kenya. Esta oración no presenta interacción, esto es, no hay inicio de la cadena de energía por parte de un actante agente que recaiga sobre un actante paciente. Frente a la frase verbal *fue golpeada*, *Kenya* se presenta como paciente mientras que el agente es *su agresor*. La intención comunicativa de este título refiere entonces a mostrar la condición de Kenya y su situación de vulnerabilidad.

4 Fuente: <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/05/13/esta-embarazada-y-fue-golpeada-por-su-pareja-la-historia-de-kenya-y-su-agresor/>

Modelo de análisis de un texto

A continuación, se propone un análisis completo de un texto teniendo en cuenta los tres ejes de contenidos propuestos y bajo un propósito fundamental: abogar por propuestas de enseñanza de la lengua desde una perspectiva no androcéntrica (Romero, 2019).

No se espera que los estudiantes realicen el análisis de esta forma. El modelo se presenta como una herramienta de insumo para los docentes y como una forma posible de observar los textos proporcionados en este libro.

El modelo de análisis se alinea con la base teórica presentada. La concepción de una gramática emergente. Esto es, una gramática discursiva (Borzi, 2006) que entiende que las formas analizadas emergen de las intenciones comunicativas de los hablantes. A su vez, la propuesta de pensar en una lectura gramatical (Romero, 2015) da cuenta de la importancia de los docentes como guías en el análisis de las formas y, finalmente, el método descendente (Poggio y Funes, 2020) abraza en una metodología de aprendizaje de la lengua accesible para los estudiantes.

Análisis de una biografía

Las biografías son textos que presentan la vida de una persona. Suelen ser publicadas en algunas tapas o contratas de libros, hay biografías que son libros enteros, hay enciclopedias que presentan biografías preseleccionadas según el tema, hay sitios web, etc. El lugar y el formato de presentación de estos textos varía dependiendo de quiénes los lean. Es decir, cuando la biografía se publica en un libro específico, se espera que sea leída por quienes obtienen ese libro en particular. Mientras que, cuando la biografía se publica en algún sitio web como Wikipedia, el público es aún más variado y amplio.

Como ya se dijo, estos textos refieren a una persona en particular y presentan información sobre la misma. Esta información se incorpora en el texto de forma gradual. Esto es, a medida que avanza cierta información en el texto, la persona es nombrada de diferentes formas, que no son nada más y nada menos que palabras. Comúnmente se utilizan pronombres, sustantivos, adjetivos y construcciones sustantivas para nombrar a la persona indicada.

Hace poco más de dos años, se publicó en Wikipedia la siguiente biografía:⁵

Liliana Chiavetta, conocida como **Liliana Bodoc** (Santa Fe, 21 de julio de 1958-Mendoza, 6 de febrero de 2018) fue **una escritora y poetisa argentina** que se especializó en literatura juvenil. Con su trilogía “La saga de los confines” se mostró como **la revelación argentina en el género de la épica y la literatura fantástica**; y sus libros fueron traducidos al alemán, francés, neerlandés, japonés, polaco, inglés e italiano.

Además, con su novela *El espejo africano*, obtuvo el prestigioso premio Barco de Vapor en 2007.

Nació en la provincia de Santa Fe y cuando tenía 5 años su familia se trasladó a Mendoza porque su padre iría a trabajar allí. Estudió Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de Cuyo y ejerció como **docente titular de Literatura Española y Argentina en diversos colegios de la misma universidad**. Vivió en El Trapiche, un pueblo a 30 kilómetros de la ciudad de San Luis, hasta su muerte, producto de un paro cardíaco, ocurrida la madrugada del 6 de febrero del año 2018.

5 Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Liliana_Bodoc. Consultada: 17/05/2018.

(Eje 1)

En esta biografía hay un designado que se nombra de diferentes formas a medida que se avanza en la lectura del texto. Ellas son:

Liliana Chiavetta

Liliana Bodoc

Una poetisa y escritora argentina

La revelación argentina

Docente titular de Literatura Española y Argentina en diversos colegios de la misma universidad

En estas formas hay una información que se conserva y mantiene constante: el género femenino. Se observa que:

En el nombre *Liliana* la información sobre el género se encuentra incluida en el significado léxico de la palabra.

En la construcción *Una poetisa y escritora argentina* se observa esa información en las letras subrayadas. Esas letras son la “a” e “isa”. Estas letras son morfemas que presentan el mismo significado: “femenino”. Llamamos a esos morfemas *sufijos de género*.

En la construcción *La revelación argentina* la información de género se encuentra en los morfemas subrayados. En *revelación* no hay información sobre el género de forma concreta, aunque se le asigna el femenino como uso ya pautado por nuestra comunidad.

Esta información sobre el género⁶ no solo es importante para la continuidad del texto sino también para poder diferenciar las clases de palabras y sus conexiones. Es decir, *la concordancia nominal*.

De tal forma que en la construcción *Una poetisa y escritora argentina, poetisa y escritora* son los sustantivos y *argentina* es el adjetivo que los modifica. Finalmente, el artículo cierra

6 Al igual que la categoría de número. Pero en este caso el número es singular. El singular no presenta marca morfológica.

esa construcción. Todas estas palabras (artículos, sustantivos y adjetivos) se relacionan entre sí por la información de género. Esto es *poetisa* y *escritora* tienen género, lo muestran (a través del sufijo) y se lo piden al adjetivo y al artículo que les responden de igual manera.

En *La revelación argentina*, el sustantivo es *revelación*, tiene género, pero no lo muestra, le pide tanto al artículo como al adjetivo esa información y estos le responden.

En *docente titular*, el sustantivo es *docente* y el adjetivo que lo modifica es *titular*. Ninguno muestra género, aunque lo tienen por el contexto discursivo.

Entonces, estas palabras que se utilizan para nombrar, en este caso, son sustantivos, adjetivos y artículos. Cuando se agrupan en construcciones, se llaman *construcciones sustantivas* porque se destaca un sustantivo y se lo especifica a través de adjetivos y artículos. El género es la información que dan estas palabras que se repite y que hace que se forme una construcción.

(Eje 2)

A su vez estas palabras y construcciones establecen en el texto una serie de relaciones a través de los *verbos* formando oraciones. En esta biografía hay *tramas descriptivas* en donde esas *oraciones son más estáticas* y, otras veces, hay *tramas narrativas* en donde las *oraciones son más dinámicas*. En el primer párrafo hay una trama principalmente descriptiva mientras que en el tercero hay una trama narrativa.

En el ejemplo **Liliana Chiavetta, conocida como Liliana Bodoc** (*Santa Fe, 21 de julio de 1958-Mendoza, 6 de febrero de 2018*) fue una escritora y poetisa argentina (...), hay un verbo copulativo que presenta a modo de espejo un sustantivo propio (*Liliana Bodoc*) con una construcción sustantiva (*una escritora y poetisa argentina*). Esta oración es estática. Tiene la función de describir.

Mientras que en el ejemplo *Estudió Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de Cuyo y ejerció como docente titular de Literatura Española y Argentina en diversos colegios de la misma universidad* hay dos verbos de acción *estudió* y *ejerció*. La desinencia de los verbos destacados permite saber que se habla de Liliana Bodoc. Esta oración es dinámica. Se narran acciones.

Estas acciones se narran en un tiempo pasado. Si se dividen los verbos en morfemas (*estud-i-o*, *ejerc-i-o*), se obtiene que las desinencias (sufijo *o*) tienen varios significados (persona, número, tiempo, modo y aspecto). En cuanto al tiempo, estas desinencias indican que se narran acciones en el tiempo pretérito perfecto, del modo indicativo y el aspecto es perfectivo. Además, estas desinencias indican la tercera persona del singular; es decir que *concuerdan con el sujeto en cuestión*.

(Eje 3)

Estas construcciones sustantivas o sustantivos en combinación con verbos (de acción o de proceso) pueden pensarse como actantes en una oración. Así, frente a *estudió* y *ejerció* (verbos de acción), se puede decir que *Liliana Bodoc* tiene el rol de *actante agente* porque tiene voluntad, deseo y fuerza para iniciar estas acciones.

En conclusión, en esta breve biografía, Liliana Bodoc es presentada dando cuenta de su persona y de sus acciones.

3. Referencias de los ejemplos dados

Ejemplo B

Pont Tortajada, E. (9/04/2019). "Valentina Tereshkova. La primera mujer en el espacio". *La vanguardia.com* Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190405/461467679397/valentina-tereshkova-mujer-astronauta.html> Fecha de publicación: 9/04/2019. Consultada: 04/01/2021.

Ejemplo C

“¿Cuánto sabes sobre Marie Curie?” (17/03/2017). *National Geographic*. Disponible en: https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/actualidad/cuanto-sabes-sobre-marie-curie_11237 Fecha de publicación: 17/03/2017. Consultada: 04/01/2021.

Ejemplo D

Daria, Koshkina (7/02/2020). “Dedicación por el descubrimiento: siete mujeres científicas que formaron el mundo. Segenet Kelemu”, *ONU mujeres*. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/2/compilation-seven-women-scientists-who-shaped-our-world> Fecha de publicación: 7/02/2020. Consultada: 04/01/2021.

Ejemplo E

“Está embarazada y fue golpeada por su pareja: la historia de Kenya y su agresor” (13/05/2021). *Infobae*. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/05/13/esta-embarazada-y-fue-golpeada-por-su-pareja-la-historia-de-kenya-y-su-agresor/> Fecha de publicación: 13/05/2021. Consultada: 15/05/2021.

Referencias de consulta

1. Sobre aspectos teóricos

Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En Tannen, D. (ed.). *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*, Nº 5: 117-134. Ablex, Norwood.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things* (selección de capítulos). Chicago, University Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1 (selección de capítulos). Stanford, Stanford University Press.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol. 2, (selección de capítulos). Stanford, Stanford University Press.

2. Sobre enseñanza

- Borzi, C. (1999). Contribuciones de una gramática del uso a la enseñanza de la comprensión y producción de discursos. En Bein, R. et al. (eds.). *Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina*. 169-180. Buenos Aires, 26-29 noviembre de 1997.
- Borzi, C. (2006). ¿Qué gramática conviene enseñar? Reflexiones a partir de una experiencia. *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas*, N° 9: 75-88. Universidad Ricardo Palma-Perú.
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2019). De la gramática en los tiempos de la literatura. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 7, N° 19: 73-86.
- Magadán, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las tics*. Buenos Aires, Cengage Learning Argentina.
- Poggio A. y Funes, S. (2020). El método descendente en la enseñanza de la Lengua desde una perspectiva discursiva. *Revista de la AEPE*, N° 3: 143-162.
- Riestra, D. (2008). Analizar las consignas desde la teoría de la actividad. En *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Romero, M. C. (2015). El lugar de la sintaxis de la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica. *VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Romero, M. C. (2017). ¿Cuál es la diferencia entre el sapo y la rana?: cuestiones de género, cuestiones de la gramática. *El toldo de Astier*, N° 14: 14-24. Disponible en <http://eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/sumario>.
- Romero, M. C. (2018). Nuevos enfoques sobre la enseñanza del género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración curricular de la ESI. *Revista Lenguas Vivas*. N° 14: 151-155.
- Romero, M. C. y González López Ledesma, A. (2018). Nuevas concepciones de género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración de medios digitales. *Revista Argonautas*, Vol. 8, N° 11: 1-29. Disponible en: <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO>.

Romero, M. C. y González López Ledesma, A. (2019). La enseñanza del género gramatical del español rioplatense desde una perspectiva no androcéntrica. *Revista SPEU Diacronía-sincronía*, N° 13. Disponible en: <https://congreso2019.speu.org.uy/revista-speu-edicion-congreso/>

3. Sobre perspectiva de género

Butler, J. (2001 [1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.

Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexual justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Vol. 6 (2): 49-62.

Morgade, G. y Fainsod, P. (2019). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fénix*, N° 75: 66-75.

Morgade, G. *et al.* (2018). A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>

Moreno, M. (1999). O androcentrismo. Como se ensina a ser menina. En *O sexismo na escola*. Ferrerira de Araújo, U. (coord.). San Pablo, Moderna.

4. Sobre documentos oficiales

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ley Nacional N° 26.150/06.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula. Serie Cuadernos de ESI. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ciclo Básico de Educación Secundaria. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*. Azar, G. (dir.). Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño curricular de Prácticas del Lenguaje*. Escuela secundaria. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

5. Referencias de las imágenes de cada sección

5.1. Foto Eje 1A

López, O. (28/06/2018) "Three Friends and space sign". Disponible en: <https://unsplash.com/t/people>

5.2. Foto Eje 1B

Washan Kaswita (2/01/2021) "Girl in yellow neck shirt in white podwer on face". Disponible en: <https://unsplash.com/t/people>

5.3. Foto Eje 2

Soni Umesh (6/12/2020) "Open your eyes dear!". Disponible en: <https://unsplash.com/t/people>

5.4. Foto Eje 3

Studler Timon (28/01/2019) "Six silhouette of people jumping during sunrise". Disponible en: <https://unsplash.com/t/people>

Conexión experimental

Un kit de herramientas para el docente de literatura
en tiempos de tecnologías transmediales

Introducción

Maximiliano Brina y Mariano Favier

Vivimos en un mundo que experimenta un desarrollo tecnológico que supera las proyecciones más aventuradas de la ciencia ficción. ¿Cuándo empezó esto? ¿En qué momento nos decidimos a tomar conciencia de nuestra relación con la tecnología? ¿Alcanza con remitirse a la creación de Internet para identificar un punto de quiebre en las configuraciones culturales? ¿De qué modo impactaron estos cambios en lo que entendemos por literatura? Y más aún: ¿qué lugar ocupan estas reflexiones en la educación, teniendo en cuenta un escenario incierto como el que surgió a comienzos de 2020 con una pandemia que causó estragos en el mundo y obligó a repensar la dinámica escolar, entre tantas otras cosas?

En este cuadernillo proponemos abordar la experimentación literaria, una temática poco frecuente en libros de texto, antologías y guías de actividades. La elección del tema no es arbitraria, sino que se sustenta en dos razones. En primer lugar, porque supone repensar los usos de la tecnología a partir de una serie de obras de la literatura contemporánea que al trabajar con las limitaciones de sus

propios soportes y materiales permiten desmontar el sentido común de progreso con que suele identificarse a la técnica (Kozak, 2009) así como el lugar privilegiado del lenguaje y el libro en la praxis literaria. En segundo lugar, debido a que al tratarse por lo general de prácticas híbridas asociadas a la literatura, la *performance*, el videoarte, el cine, el diseño, entre otras, estos recursos facilitan la articulación con diferentes asignaturas del arte y la comunicación.

Conexión Experimental fue diseñado como un kit de herramientas para el docente, y está pensado especialmente para 6to. año de la Secundaria Superior (Provincia de Buenos Aires), cuyo mapa curricular plantea las formas cómicas, alegóricas, de ruptura y experimentación, en que el aporte de las vanguardias ocupa un lugar significativo. Sin embargo, de acuerdo con las adaptaciones que el material permite, puede abordarse para trabajar con otras cosmovisiones y ejes (por ejemplo, la Ciencia Ficción, en 5to. año).

En definitiva, a partir de nuestra experiencia en el aula elaboramos este material que se propone, a su manera, una reflexión (y por qué no una intervención) sobre el canon escolar literario. Tanto las referencias teóricas como las diferentes actividades que conforman este kit constituyen diferentes recorridos posibles que el docente a cargo del curso podrá seleccionar y/o adaptar en función de lo que crea conveniente. Al final del cuadernillo, se sugiere también una serie de obras y recursos virtuales en relación con los temas abordados, a modo de bibliografía ampliatoria (y nunca definitiva).

Esperamos que *Conexión experimental* resulte un aporte enriquecedor para las intervenciones pedagógicas que demanda hoy la escuela, el primero de varios....

Fundamentación teórica

La importancia de incorporar diversas producciones de la cultura audiovisual al aula ha sido enfatizada por pedagogos e investigadores de diversas disciplinas. Al referirse puntualmente a la influencia de la televisión como medio (y como lenguaje) generador de profundos cambios en los consumos culturales de los jóvenes del siglo XXI, autores como Joan Ferrés (1998) y Luis Quevedo (2003) señalan la necesidad de que la escuela, todavía anclada en la evocación nostálgica de la cultura del libro y el modelo del saber enciclopedista, incorpore lo audiovisual como objeto y como recurso en aras de su aprovechamiento pedagógico.

Finalmente, la escuela deberá aceptar que los principios de la linealidad, de la progresión en la adquisición de conocimientos y de la planificación educativa por etapas no son los únicos caminos a seguir, y que el universo de las videoculturas nos coloca frente a otras formas de aprendizaje, donde el mundo aparece como algo más caótico, desprogramado y de aprehensión holística, que nada tiene que ver con las formas educativas que caracterizaron a la cultura del libro (Quevedo, 2003: 4).

En consonancia con estos señalamientos, se han difundido recientemente algunas propuestas pedagógicas ligadas a géneros poco abordados como la videopoesía, emparentada con el cine pero alejada y cuestionadora (al igual que el videoarte) de la legitimidad que goza la cultura audiovisual representada por la televisión (Kozak, 2012: 259). Son varios los trabajos que dan cuenta de la recepción favorable que estas prácticas híbridas despiertan en los jóvenes, en particular a través de la difusión que se realiza en las redes sociales. A partir de las experiencias educativas llevadas

a cabo en distintos países,¹ se ha demostrado que tanto la visualización de este tipo de obras como la producción creativa renuevan la atención de los adolescentes por la poesía, género que muchas veces es asociado al tradicionalismo (y, por lo tanto, suele ser resistido). Asimismo, suele afirmarse que este tipo de experiencias propician la posibilidad de “acercarnos a la poesía en un espacio multimodal, establecer contacto con autores/as emergentes y crear vínculos entre las nuevas poéticas y el canon” (Martínez Esquerro y Quiles Cabrera, 2019).

Por otra parte, en los últimos años el consumo de medios digitales y la producción de narrativas transmedia por parte de los jóvenes ha impulsado algunas experiencias pedagógicas como #Orson80 y #CiudadesVisibles, dos proyectos en curso que se proponen poner en diálogo el mundo áulico y el extraescolar. Este tipo de iniciativas promueven la reflexión y el abordaje de fenómenos como el *fandom* o la *fanfiction* (ver apartados “¿*Mash-ups* literarios?” y “Transmedia 101”) a través de blogs, *podcasts* y plataformas como Wattpad. Se trata, en definitiva, de considerar los saberes y habilidades que los jóvenes demuestran al participar de la cultura colaborativa y de proponer articulaciones posibles con los saberes de una escuela en transformación.

En cierta medida, varios de estos lineamientos se encuentran en los *Diseños Curriculares para Literatura de 6° Año*, entre cuyos objetivos puede leerse: “Aportar materiales, hacer comentarios, orientar la búsqueda de información e intervenir de diversos modos para que los estudiantes vinculen estas obras literarias [cómicas, alegóricas, de ruptura

1 En el caso de la Argentina, las docentes Bernades y Cardoso (2016) relatan su experiencia a cargo de dos cursos de 6to. año de secundaria con la creación de videopoemas basados en la obra de Oliverio Girondo. Por su parte, Ivanova y Rovira-Collado (2019) presentan una propuesta llevada a cabo en España—a partir de un enfoque del videopoema que no compartimos en este trabajo— que incluye tanto adaptaciones de autores clásicos, como Miguel Hernández, como producciones de autores contemporáneos surgidos de su actividad en las redes sociales, como Marwan.

y experimentación] con obras pertenecientes a otros lenguajes artísticos”. Esta necesidad de establecer vinculaciones se explicita también entre los objetivos de aprendizaje, en donde se fomenta establecer relaciones de estas miradas entre la literatura y otros lenguajes artísticos como, por ejemplo, el surrealismo en la pintura, la poesía concreta en conexión con la plástica, las estrategias de comicidad en el cine, las rupturas en el lenguaje cinematográfico, el teatro experimental como hecho dramático (diferenciado del texto literario pero a la vez comparado con él), las vanguardias y experimentaciones en la música, etc.

Tales objetivos están acompañados por una serie de orientaciones didácticas en las que, a partir de propiciar experiencias vinculadas con la intertextualidad, se estimule el contacto de los estudiantes con otras artes. Sin embargo, tanto en el corpus y en los textos sugeridos como en la sección Recursos en Internet, la escasez de referencias a movimientos, obras y artistas resulta llamativa. Es cierto que en los últimos años a través de portales educativos como Educ.ar y contenidos de Canal Encuentro la referencia a obras y artistas que constituyen el campo artístico de Latinoamérica se vio enriquecida, pero no es menos cierto que se trata de un proceso incipiente. Como señala la docente e investigadora Claudia Kozak, no se trata de promover una incorporación acrítica de la cultura tecno-audiovisual contemporánea al canon escolar basada en la mera novedad, sino de asumir el desafío de indagar aquellas propuestas de la poesía experimental (visual, sonora, performática), ver qué tienen para decir y compararlas con lo que dicen las obras de literatura “tradicional” (Kozak, 2009: 52). Contribuir a esta indagación es el propósito que nos propusimos al idear este cuadernillo. Esperemos que lo cumpla, en algún sentido.

Objetivos generales

Se espera que con estas herramientas que presentamos a los docentes, los estudiantes:

- Se apropien de la tecnología para incorporar y experimentar reflexivamente estrategias de lectura, en una nueva forma de comprender los textos a partir del uso de herramientas digitales de lectura cuantitativa y visualización.
- Desarrollen criterios de relevancia y calidad de la variedad de contenidos a los que acceden, mediante ese uso reflexivo de la tecnología.
- Sociabilicen los resultados (individuales o grupales) en un intercambio de ideas donde puedan expresar sus impresiones y opiniones acerca de los textos.
- Enriquezcan su conocimiento del canon literario latinoamericano y establezcan diálogos entre diferentes disciplinas artísticas.

Conceptos operativos

Secuencia y simultaneidad

La narración implica una secuencia temporal y espacial. Aunque se presenten en forma desordenada, los hechos tienen un orden causal, son en última instancia una secuencia de causas y efectos. El lenguaje tipográfico impone siempre un orden de lectura: de izquierda a derecha, de arriba a abajo. Esto es así aun en el caso del japonés, por ejemplo, donde el orden de lectura es de arriba a abajo y de derecha a izquierda. Por esta razón un volumen de manga se lee originalmente “de atrás para adelante” aunque muchas

ediciones occidentales optan por adaptarlo y presentan las páginas “espejadas”. Esta secuencialidad se aprecia también en las narraciones audiovisuales. Una película cinematográfica, por ejemplo, no es otra cosa que una sucesión de fotos “fijas” que en su reproducción secuencial dan la ilusión de movimiento. Esta característica se aprecia tanto en “cinematógrafo”, palabra formada por las raíces griegas κίνημα (kinema, “movimiento”) y γράφειν (graphein, “escritura”), como en la denominación coloquial original en inglés “*moving pictures*” (“fotos móviles” o “fotos en movimiento”) que hoy subsiste en “*pictures*” o “*movies*”.

Muchos escritores, narradores como James Joyce o Virginia Woolf o poetas como Stéphane Mallarmé, por ejemplo, problematizaron esta imposición secuencial principalmente en textos de corte experimental que a veces rozan lo ilegible. Un caso cercano es *Rayuela* (1963), de Julio Cortázar quien propuso dos formas de leer sus 155 capítulos: de manera “tradicional” del capítulo 1 al 56 o siguiendo un “Tablero de dirección” que intercalaba los distintos capítulos. La afirmación inicial “A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros” deja entrever la posibilidad de otros recorridos de lectura. En un punto esto está relacionado con acercamientos teóricos sobre la literatura de esa época —*Obra abierta* (1962), de Umberto Eco o “La muerte del autor” (1967) de Roland Barthes— que proponían correr al autor como figura de autoridad para darle mayor protagonismo al lector: “el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor” sentencia Barthes al final de su texto. En esa línea se encuentra también *Cien mil millones de poemas* (1961), del francés Raymond Queneau. El texto está compuesto por diez sonetos cuyos versos pueden combinarse entre sí posibilitando la elaboración de los cien mil millones de poemas a los que alude el título.

Al no depender del lenguaje tipográfico, la narrativa audiovisual buscó alternar secuencialidad con simultaneidad mediante recursos como la pantalla dividida o, de manera más radical, la sobre-impresión.

Datos, datos everywhere!

La era informática sumó el *dato* como unidad de sentido. Como los pixeles individuales de una foto, podemos pensar los datos como unidades de información. En el caso del lenguaje tipográfico, puede ser una palabra, un sintagma, una oración o un verso. Pensar una base de datos como un texto (o un texto como una base de datos) supone la imbricación en las prácticas del lenguaje de una lógica derivada de la informática que instala una dinámica de lectura multidireccional y de libre acceso en contraste con la progresión horizontal de acceso lineal, ordenado, de un texto tradicional. La forma más simple de la base de datos es la lista, ¿una lista puede ser considerada literatura? El físico y escritor español contemporáneo Agustín Fernández Mallo aborda el tratamiento del poema como una lista. En su ensayo *Postpoesía*, de 2009, sostiene que esta es hoy la “única unidad coherente a la que podemos aspirar a la hora de organizar y ver el conjunto [y que] es mucho más rica que la información secuencial, pues nos permite leer de izquierda a derecha, de abajo arriba o a saltos”.

Esta lógica fue también utilizada por Jorge Luis Borges en varias de sus narraciones bajo la forma de “enumeraciones caóticas”. Posiblemente el ejemplo más famoso esté en el cuento “El Aleph”, objeto descrito como “el lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos” (en lo cual se han apoyado no pocos comentaristas para adosarle a este cuento de 1950 un carácter anticipatorio de lo que hoy es Internet). El cuento también

se hace eco de la problematización en torno a los contrastes entre imagen y lenguaje, simultaneidad y secuencia, que el narrador resume en “Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es”. La visión de “El Aleph”, entonces, dice:

... vi las sombras oblicuas de unos helechos en el suelo de un invernáculo, vi tigres, émbolos, bisontes, marejadas y ejércitos, vi todas las hormigas que hay en la tierra, vi un astrolabio persa, vi en un cajón del escritorio (y la letra me hizo temblar) cartas obscenas, increíbles, precisas, que Beatriz había dirigido a Carlos Argentino, vi un adorado monumento en la Chacarita, vi la reliquia atroz de lo que deliciosamente había sido Beatriz Viterbo, vi la circulación de mi oscura sangre, vi el engranaje del amor y la modificación de la muerte, vi el Aleph, desde todos los puntos, vi en el Aleph la tierra, y en la tierra otra vez el Aleph y en el Aleph la tierra, vi mi cara y mis vísceras, vi tu cara, y sentí vértigo y lloré, porque mis ojos habían visto ese objeto secreto y conjetural, cuyo nombre usurpan los hombres, pero que ningún hombre ha mirado: el inconcebible universo. (Borges, 2016: 205).²

Más allá de la secuencialidad que impone el lenguaje, se advierte que no necesariamente hay una continuidad o jerarquía entre los ítems de la lista, las cosas que el narrador vio. El párrafo transcrito puede ser leído, como proponía el español, de izquierda a derecha, de abajo arriba o a saltos. La mención de estos dos autores, tan alejados temporal y espacialmente, no es ociosa. En 2011, Fernández Mallo publicó *El hacedor (de Borges), Remake*. Se trata de un ejercicio

2 Borges, J. L. (2016). *El Aleph*, p. 205. Debolsillo.

apropiacionista (volveremos sobre este término) que reescribe la colección de cuentos publicada por Borges en 1960 repitiendo los títulos de los textos pero cambia el contenido de los mismos. Tomemos el poema “Los Borges”:

<p>Los Borges (por Jorge Luis Borges)</p> <p>Nada o muy poco sé de mis mayores portugueses, los Borges: vaga gente que prosigue en mi carne, oscuramente, sus hábitos, rigores y temores.</p> <p>Tenues como si nunca hubieran sido y ajenos a los trámites del arte, indisciframente forman parte del tiempo, de la tierra y del olvido.</p> <p>Mejor así. Cumplida la faena, son Portugal, son la famosa gente que forzó las murallas del Oriente</p> <p>y se dio al mar y al otro mar de arena.</p> <p>Son el rey que en el místico desierto se perdió y el que jura que no ha muerto.</p>	<p>Los Borges (por Agustín Fernández Mallo)</p> <p>Los Smiths Los Clash Los Ramones Los Beach Boys</p> <p>Los Sex Pistols Los Nikis Los Zoquillos</p> <p>Los Strokes</p> <p>Los Doors Los Violent Femmes Los Residents Los B-52</p> <p>https://youtu.be/jSmSBIS_hgs</p>
---	--

La *remake* del poema en el que Borges se ocupaba de la rama portuguesa de su familia está compuesta por una lista de bandas a las que se agrega el link a uno de los videos que el autor produjo para el libro expandido del proyecto original, que no llegó a concretarse. Fernández Mallo expande los límites del poema impreso y el lenguaje tipográfico al agenciarlos con el video en el cual, a su vez, aparecen imbricados lo digital y lo analógico, la literatura y la industria cultural: en el video una camioneta gira sobre un disco de vinilo estático mientras suenan simultáneamente (caóticamente) canciones de las doce bandas listadas, una actualización de los “poemas simultáneos” que el dadaísta Tristan Tzara presentara en la década de 1920.

El texto del español problematiza la noción de límites a partir de la inestabilidad provocada por el choque de elementos convencionalmente opuestos que aparecen igualados:

El texto, la imagen y el sonido o la lectura, la visión y la audición (lista, video).

Lo impreso y lo informático o lo analógico y lo digital (libro, link).

Lo estático y lo dinámico (el disco, la camioneta).

La literatura y el rock (Borges, las doce bandas listadas).

La noción de autor (¿Borges? ¿Fernández Mallo? ¿Ambos?).

Lo ordenado y lo caótico.

Así como no había un orden “correcto” de los ítems presentes en la visión de “El Aleph”, tampoco lo hay en esta lista

de bandas. Esto es enfatizado por la imposibilidad de aislar, diferenciar, las canciones que suenan en el video. ¿Cuál es la lógica de ordenamiento? Clash y Ramones son bandas punks de fines de la década de 1970 que parecerían tener poca relación con Smiths o, sobre todo, con Beach Boys. De hecho, “deberían” estar junto a Sex Pistols. Es la lógica de la base de datos donde los componentes y su orden se actualizan con cada nueva consulta del lector-usuario. El cruce de esta lógica con la poesía es lo que permite un texto experimental como *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente* (2007). Pablo Katchadjian tomó el poema gauchesco de José Hernández y ordenó alfabéticamente sus versos, reemplazó el sentido de la secuencia de versos por un criterio de distribución arbitrario en tanto podría haberlos ordenado en sentido alfabético inverso, por extensión, por presencia o ausencia de palabras clave, etc. Algo similar realizó el investigador y escritor Carlos Gradín en el “peronismo (spam)”, poema compuesto a partir de la búsqueda de resultados de la frase en Google “el peronismo es como” en la que, a modo de una *performance*, música y texto se desarrollan generando la sensación de saturación. Asimismo, esta lógica es la base de la denominada *lectura distante*, una forma de análisis cuantitativo de grupos de textos asistidos por computadoras pergeñada por Franco Moretti. A diferencia de una lectura enfocada en los detalles, la lectura distante propone estudiar grupos amplios de textos (por ejemplo, toda la obra de un autor, período histórico o género literario) a fin de descubrir patrones y datos estadísticos que los caracterizan. Esta lógica también es la que sostiene proyectos *online* de poesía combinatoria como el hoy desaparecido #yoborges que permitía a cualquier internauta crear poemas a partir de versos de Borges entre 415.000.000.000 combinaciones posibles.

Mash-up

Cuando límites y jerarquías son problematizados, las posibilidades combinatorias pasan a un primer plano. La figura tradicional del escritor se fusiona hoy con la del DJ y la forma que sintetiza su poética es el *remix* y el *mash-up*. Esta última es una extensión del *sampling* de los DJs que consiste en el montaje de fragmentos de fuentes diversas y, en lo posible, aparentemente irreconciliables como ser la música electrónica y la clásica en el “Adagio for Strings” del DJ danés Tiësto que combina una base electrónica con el “Adagio en Sol menor” de Tomaso Albinoni. La “filosofía” del *mash-up* aparece sintetizada en las notas internas del CD que el proyecto cordobés Queso y Dulce editó en noviembre 2007 (consultado 12/2/2021):

Receta intuitiva: se combinan dos ingredientes que tienen poco o nada que ver para formar un manjar de sabor único. Aquí no hay vacas sagradas, este cóctel es veneno para fanáticos. La grasa versus lo consagrado, lo local y lo mundial (pero, ¿cuál es cuál?). Rareza, interferencia, imperfección y divertimento. Música y humor, lejos de cualquier finalidad comercial. Los experimentos deben extenderse sólo lo necesario para alcanzar el punto que se quiere probar. Así, ninguno de los tramposos mash-ups de este disco va más allá de una rápida y contundente demostración. Más que producción (“¡miren lo que hice!”), aquí hay hallazgo (“¡miren lo que encontré!”). Que nadie vaya a confundir esto, ni por casualidad, con la obra de un músico. Aquí lo descuartizado es vuelto a coser.

Con la carne picada se hacen albóndigas sonoras.

¡La criatura se mueve, doctor Frankenstein!

Algunos de los resultados:

Mona Louisa [Mona Jiménez + Lou Reed].

0345-DRUGS (dealer's number) [Rafaella Carrá + Marilyn Manson].

La cura milagrosa [The Cure + Handel].

Buscate un laburo honesto, pibe [Pappo Napolitano + DJ Timo Maas].

Tango macho [Julio Sosa + Metallica].

Objetos perdidos [Mercedes Sosa + Lenny Kravitz + Madonna].

Burrito rosado [Pink Floyd + Los Fronterizos].

Sandrohead [Sandro de América + Radiohead].

Antipatía por el diablo [The Rolling Stones + Gun's 'N'Roses + Jaime Roos + el diablo en persona...].

La práctica no se limita a combinar registros musicales. En un gesto transmedial el dúo electrónico chileno Marciano (Rodrigo Castro y Sergio Lagos) incluyó en su álbum *Pola-rizado* (2003) el tema “Neruda”, conformado por el registro del poeta leyendo el “Poema 20” de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* y una base musical electrónica. No se trata de agregar música, musicalizar el poema como hicieron en su momento los miembros

de The Doors en *An American Prayer* (1978) con los poemas que Jim Morrison grabó antes de morir en 1971. Lo que se destaca aquí es el contraste entre la voz grave y monocorde del poeta con el *upbeat* de la base electrónica que “metió” a Neruda en las pistas de baile. Ese carácter irreconciliable suele ser expresado, sobre todo por los anglosajones, en los títulos de los temas con la partícula “vs.” como en “The Magnificent Romeo” (Basement Jaxx vs. The Clash) de Soulwax que mezcla “The Magnificent Seven” de The Clash y “Romeo” de Basement Jaxx.

Con el advenimiento de la tecnología digital la práctica dejó de ser privativa de DJs e ingenieros de sonido para expandirse al soporte audiovisual. En 2009, los ingleses Geoff Atkinson y Kim Fuller realizaron *Mash-up movie* a partir del montaje y doblaje de fragmentos de varias películas (en realidad, el procedimiento ya había sido utilizado por Ed Wood en la década de 1950 y por Woody Allen en su primera película como director, *What's up, Tiger Lilly?* de 1966). Hoy, el desarrollo —y abaratamiento— de la tecnología digital hace que el *mash-up* esté al alcance de cualquiera que disponga de un dispositivo informático. Amateurs y profesionales abonan plataformas de video como Youtube o Vimeo con *mash-up* musicales (como el citado Queso y dulce) y transmediales, como el canal Superbeatdown, que presenta peleas entre personajes de ficción: Batman vs. Darth Vader, Joker vs. Negan, Iron Man vs. Optimus Prime, etc. o “Princess Leia’s Stolen Death Star Plans” del dúo Palette-Swap Ninja que, para celebrar los cincuenta años del *Sgt. Pepper Lonely Hearts Club Band* y los cuarenta de *Star Wars* en 2017, reescribieron en orden las canciones del álbum de los Beatles para narrar la película y luego sincronizaron esos audios con una versión resumida de la misma que subieron a su canal en Youtube. El formato se utiliza también, en la línea de los memes, como medio de comentar

acontecimientos sociales, deportivos o políticos; podemos citar a *Eameo*, entre los más populares en nuestro país.

¿*Mash-ups* literarios?

En literatura pueden encontrarse antecedentes de este tipo de prácticas combinatorias en los *collages* de movimientos vanguardistas como el dadaísmo o el situacionismo y en la producción de autores como William Burroughs que recortaba y reordenaba textos literarios y periodísticos en lo que denominaba *Cut Up*. Los *mash-up* literarios se destacan por una tendencia a ser acotados, el modelo es tomar una novela y adosarle personajes o estilos y estar escritos por aficionados. La ficción escrita por aficionados o fans (de ahí la denominación coloquial *fanfic*, más amigable que la académica Literatura Transformativa) tuvo sus primeras expresiones a principios del siglo XX. Gracias al abaratamiento de los procesos de imprenta la *fanbase* de la escritora inglesa (los Janeitas) se organizó en torno a fanzines hasta que en 1913 dio un salto cuando Sybil Brinto publicó la novela *Viejos amigos y nuevas fantasías, una continuación imaginaria de las novelas de Jane Austen*. Si dejamos de lado relatos religiosos y folclóricos (sean los Evangelios o las historias del Rey Arturo) convencionalmente se acepta que esta es la primera novela escrita por una fan para otros fans de un autor literario. Actualmente las *fanfictions* de Jane Austen que pueden encontrarse en repositorios como fanfiction.net superan los 200.000 textos. La aparición de Internet y, en especial, los grupos de Usenet (algo así como la prehistoria de las redes sociales que conocemos hoy) facilitó la vinculación entre escritores y lectores así como la distribución de los textos que, tras circular por mail y foros, adquirieron un sitio propio en repositorios como archiveofourown.org o el mencionado fanfiction.net. La *fanfic*, o Literatura Transformativa, es un fenómeno en crecimiento. *Orgullo y prejuicio y zombis*, de Jean Austen

y Seth Grahame-Smith; *LaZarillo. Matar zombis nunca fue pan comido*, de Lázaro González Pérez de Tormes; *Quijote Z*, de Házael González; *Androide Karenina*, de León Tolstói y Ben Winters; *Sensatez y sentimientos y monstruos marinos*, de Jean Austen y Ben Winters; *Mujercitas y hombres-lobo*, de Louisa May Alcott y Porter Grand, por nombrar solo algunas. No solo crece exponencialmente la cantidad de textos y autores sino que muchas obras terminan publicadas por editoriales multinacionales, convirtiéndose en éxito de ventas y siendo adaptadas al cine. Sin ir más lejos, *Cincuenta sombras de Grey* fue originalmente una *fanfic* basada en la saga *Crepúsculo*...

En nuestro país, Oscar Fariña publicó en 2011 *El Guacho Martín Fierro*, una reescritura del clásico gauchesco en tono cumbiero, con el gaucho devenido guacho, pibe chorro que reemplazó los caballos por bicicletas y venera a Maradona y Gilda. En su momento Fariña comentó que había dejado inconcluso un trabajo similar con el gaucho *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes que se iba a titular *Don Segundo Zombi*. Ese mismo año, Leonardo Oyola publicaba *Kryptonita*. La novela presenta una versión alternativa de personajes de DC Comics en el oeste bonaerense, dio lugar a una película del mismo nombre en 2015 y a la miniserie *Nafta Súper* al año siguiente. También en 2015, Literatura Clase B publicó *El juguete rabioso y radioactivo*, un *mash-up* en el que Silvio Astier, joven lector de revistas de ciencia ficción, sueña con escribir sobre civilizaciones extraterrestres y aventuras en el espacio. Pero lo que no se imagina es que en su afán por escapar del aburrimiento de la vida diaria terminará enfrentándose con una serie de monstruos radioactivos producto de las experimentaciones de un científico nazi que migró al país después de la Segunda Guerra Mundial.

Esta novela de Nico Saraintaris fue el primer título de la colección “Clásicos Alternativos” que lamentablemente no llegó a publicar los anticipados *Don Segundo Saurio* y *Juvenilia en Andrómeda*.

La literatura transformativa y los *mash-up* son, entonces, un creciente fenómeno apropiacionista anclado en el desarrollo tecnológico y la incorporación de formas novedosas, simples y baratas de difundir textos. Es un fenómeno transmedial en tanto combina literatura, cómics, cine, televisión o teatro. Mencionábamos antes *Star Wars*, saga que el norteamericano Ian Doescher se encargó de convertir en películas (al menos hasta el *Episodio VII*) en obras de teatro de Shakespeare mediante la adaptación de los guiones al formato teatral y al lenguaje inglés antiguo. Vale mencionar también las aventuras transmediales de Deadpool, el mercenario bocón de Marvel Comics, que en los volúmenes *Deadpool: Killustrated* hace de las suyas en diferentes clásicos literarios. Y nuevamente a Agustín Fernández Mallo, que en “El cautivo”, del mencionado *El hacedor (de Borges)*, *Remake*, imaginó a un Borges que canta canciones de los Beatles, toma Coca-Cola y trabaja como guionista de Marvel Comics, donde crea a los 4 Fantásticos fusionando las mitologías clásica griega y moderna norteamericana. Asimismo, esto se cruza con otro fenómeno: el retrofuturismo y sus variantes como el *steampunk*. Una estética que abarca la literatura, los videojuegos, el diseño y el cine y que se centra en el apogeo de la Revolución Industrial (y sus autores, sobre todo Julio Verne) para pensar ucronías donde la electricidad no desplazó la hegemonía de las máquinas a vapor. Como ejemplo pueden mencionarse películas como *Las aventuras de Jim West* (1999), *Capitán Sky y el mundo del mañana* (2004), *Abril y el mundo extraordinario* (2015) o *Máquinas mortales* (2018) así como las novelas de China Miéville, K.W. Jeter y Tim Powers, entre muchos otros, y las locales *¿Sueñan los gauchoides con ñandúes eléctricos?*, de Michel Nieva y la *Antología Steampunk. Cuentos del Retrofuturo*.

¿Arte? ¿Copia? ¿Plagio?

El apropiacionismo es un procedimiento artístico que se funda en hacer propia una producción ajena. En el siglo XX, tuvo mucha visibilidad a partir de las vanguardias en la década de 1920 con la práctica del *collage* y, especialmente, con la obra de Marcel Duchamp. Una de las obras más famosas de este artista francés consistió en exhibir un mingitorio con la firma “R. Mutt” en un espacio de arte, poniendo en tensión nociones aceptadas como “creación” y “originalidad”. Con esta obra de 1917, Duchamp no “crea” un objeto “original” o “único” sino que defiende la elección de algo “ya hecho” (de ahí el nombre “Ready Made”) y su exhibición en un contexto artístico como procedimiento artístico válido.

El apropiacionismo, sin embargo, dista de ser un procedimiento novedoso. En la Antigüedad clásica las “adaptaciones” de religiones y mitos pueden leerse en clave apropiacionista. Los romanos “tomaron” elementos griegos y los hicieron propios cambiando los nombres y adaptando su narrativa a su propia historia. El *Quijote*, de Cervantes fue publicado en 1605; en 1614 apareció una secuela firmada por Alonso Fernández de Avellaneda a la que se conoce como el “falso” Quijote, una obra apócrifa que, al día de hoy, no se sabe quién la escribió ya que no existen registros de ningún Alonso Fernández de Avellaneda. No fue el único caso de apropiación del *Quijote* en la época pero sí fue el más exitoso, lo cual no gustó nada a Cervantes que publicó en 1615 la secuela “oficial” de las aventuras de Alonso Quijano quien, en uno de sus capítulos, comenta la obra de Avellaneda. Más cerca en el tiempo, *Los cantos de Maldoror* publicados por el Conde de Lautréamont (seudónimo de Isidore Ducasse, escritor francés nacido en Montevideo) en 1869 están contruidos a partir de fragmentos de otras obras. Lautréamont, autor de gran impacto entre los vanguardistas, afirmó en sus

Poésies que “El plagio es necesario. El progreso lo implica”. Ya en el siglo XX, en Buenos Aires, Jorge Luis Borges publica (en 1939) el cuento “Pierre Menard, autor de El Quijote”. En el texto Menard se dedica a transcribir fielmente dos capítulos del texto de Cervantes lo que, según el narrador del cuento, implica no una “copia” sino la creación de un nuevo texto que “a pesar de los obstáculos, el fragmentario Quijote de Menard es más sutil e infinitamente más rico que el de Cervantes”. No es el único caso en la obra de Borges que se “recicló” a sí mismo en varias oportunidades y afirmó un año antes de su muerte que “tendré que repetirme —no me queda otra cosa— ya que si no repito a los otros me repito a mí mismo, y quizá, yo no sea otra cosa que una repetición”. Hoy en día, conceptos como “original” o “creación” están prácticamente perimidos en el ámbito artístico. Agustín Fernández Mallo (quien tuvo, como el argentino Pablo Katchadjian, un contratiempo legal justamente por un trabajo apropiacionista a partir de Borges)³ sostuvo en una entrevista en 2014 que “La base de la evolución tanto biológica como cultural es la copia (...) Todos los artistas copian a sus predecesores (...) La evolución es una sucesión de copias a las que introducimos un pequeño error, que si fructifica convierte a lo copiado en algo valioso”.

El apropiacionismo no se limita a la literatura o las artes plásticas. Se encuentra en la música y las narraciones audiovisuales (*mash-ups*, parodias como *Scary Movie*) así como en fotografía y diseño gráfico (los memes que circulan en Internet).

3 En 2009, Pablo Katchadjian publicó en una pequeña editorial de poesía de Bahía Blanca *El Aleph engordado*, un experimento literario consistente en tomar el cuento de Borges y expandirlo, “engordarlo”, mediante la inclusión en el texto de palabras y algunas imágenes. En 2011, Agustín Fernández Mallo publicó *El hacedor (de Borges)*, *remake* que reescribe los textos de la colección publicada por Borges en 1960 a partir de distintos procedimientos. Ambos textos fueron acusados de plagio y fueron retirados de las librerías (aunque circulan en internet).

Transmedia 101

La novela *Kryptonita*, mencionada anteriormente, tuvo una adaptación cinematográfica y una miniserie. En este sentido es lo que autores como Henry Jenkins o Carlos Scolari denominan “narración transmedia”, que se desarrolla a través de distintos medios sin jerarquías entre ellos, es decir, no tiene más peso el libro que la película o el cómic. Todos los medios son válidos para intervenir en la narración, actúan en conjunto, complementándose. En el caso del “Universo Kryptonita”, la adaptación cinematográfica dejó de lado ciertas anécdotas del libro que fueron repuestas en la miniserie (el genial episodio del secuestro de Carozo y Narizota, por ejemplo) a la vez que agregaron nuevos personajes e historias. En términos técnicos, junto a las posibilidades que ofrece el medio audiovisual, la serie y la película usaron muy bien las técnicas de edición y montaje para imprimirle un ritmo particular a la historia a la vez que desde lo estrictamente visual remarcó la asociación con el universo de DC Comics (por ejemplo, el edificio del Hospital Paroissien emula al de la Liga de la Justicia) y juega con la ambigüedad de los “poderes” de los personajes. No se trata simplemente de “adaptación”, es decir, contar lo mismo en otro soporte sino que la historia se desarrolla, suma elementos a la narración en esas distintas realizaciones aprovechando las posibilidades (técnicas, narrativas) que ofrecen esos soportes.⁴ Con una

4 Aclaremos brevemente la diferencia entre “transmedia” y “multimedia”. El énfasis de “transmedia” está en el prefijo, ese “trans” que indica el tránsito de una narración entre distintos medios, sin jerarquía entre ellos. Al referirnos a “multimedia”, por el contrario, lo hacemos a un medio que suma en orden de subordinación a otro. Este medio subordinado solo tiene una función ilustrativa, no cumple un rol en la narración la cual no queda trunca si se lo elimina. Como ejemplo pueden citarse esos libros infantiles que incluyen botones con sonidos. En estos casos esos sonidos “ilustran” la historia, al igual que las imágenes, ambos elementos subordinados al relato tipográfico, soporte único de la narración.

envergadura mucho mayor pueden pensarse como narraciones transmediales el Universo Marvel o *Star Wars* donde cómics, películas y series cuentan, en conjunto, una misma historia. En *Star Wars*, por ejemplo, la serie de animación *Clone Wars* contó lo que pasó entre las películas *Episodio II* y *Episodio III*, de la misma manera que muchas novelas se encargaron en los años 1980 y 1990 de seguir contando qué pasó después del *Episodio VI*. Uno de los personajes más famosos de la saga, Boba Fett, apareció por primera vez no en las películas sino en un corto animado dentro del Especial de Navidad de 1978. El personaje cobró protagonismo en las precuelas que llegaron al cine veinte años después de la película original aunque los hechos que narran se desarrollan antes. Una característica de las narraciones transmediales es la flexibilidad temporal, no operan con una línea temporal progresiva, secuencial, sino que pueden “saltar” entre el futuro, el presente y el pasado (pudiendo incluso reescribirlo, de nuevo *Star Wars* y los cambios que aún hoy se siguen introduciendo en la trilogía original cada vez que se reedita en un nuevo soporte). Es el lector el que tiene que “ordenar” el material y reconocer los detalles que permiten anclar distintos puntos de la narración. La popular serie *The Mandalorian* se desarrolla en el universo de *Star Wars* cinco años después de los hechos narrados en el *Episodio VI*. En 2020, la serie trajo de vuelta en su episodio final a Luke Skywalker. Aunque fue una agradable sorpresa para muchos, los fans más *hardcore* ya lo habían anticipado. Un par de capítulos antes cuando Grogu/Baby Yoda se conecta con la Fuerza aparece una mariposa azul, la misma que se le aparece a Darth Vader/Anakin Skywalker durante una meditación en el comic *Darth Vader #8* (2018) lo que establece un enlace (transmedial). De hecho, aunque no fue confirmado, existe la teoría de que el momento en que Luke se distrae durante el *flashback* del entrenamiento de Leia en

el *Episodio IX* sería cuando hace contacto con Grogu/Baby Yoda y parte a su encuentro, lo que se concreta en el último episodio de la segunda temporada, como ya dijimos.

(Hiper)texto

La innovación tecnológica es, por supuesto, clave en estos procesos. Así como los avances en las técnicas y dispositivos de impresión tipográfica facilitaron la expansión de expresiones de poesía visual, por ejemplo, la tecnología informática favoreció la aparición y desarrollo de un espectro amplio de formas de la literatura digital a los “holopoemas” de Eduardo Kac. Un ejemplo más accesible es el “hipertexto”. Acuñado por el pionero de la informática Ted Nelson en 1965, el término designa un sistema no secuencial que posibilita la creación, edición y distribución de información mediante vínculos que conforman unas redes de datos. Convencionalmente se designa a *Afiernoon, a story* (1987), de Michael Joyce, como el primer ejemplo informático (fue publicado y distribuido en diskettes) que exploró las posibilidades literarias del hipertexto. Existe, sin embargo, un ejemplo previo que circuló en formato impreso y fue (es) muy popular: la colección de libros “Elige tu propia aventura”. Aparecidos a principios de la década de 1980 los libros de esta colección de relatos de aventuras dirigida a lectores jóvenes se caracterizan por estar escritos en segunda persona (“¡Tú eres el héroe de esta novela!”) y contruidos a base de disyuntivas. Las elecciones del lector-protagonista permitían trazar varios recorridos de lectura que podían llevar al éxito o al fracaso.⁵ De esta forma, el libro ofrecía la potencialidad de ser distinto en cada lectura para arribar a los diferentes finales que el texto presentaba, que podían ser

5 Sarah Lasko se ocupó de mapear varios de estos recorridos.

tanto positivos como negativos en función de las decisiones tomadas. Hubo incluso finales más jugados como el de *La carrera interminable* que, en un punto, obligaba a volver al principio originando un *loop* o bucle temporal y el célebre *Dentro del OVNI 54-40* donde el final exitoso está afuera de la red de vínculos y el lector-protagonista debe hacer trampa y buscarlo hojeando el libro.

Esta forma de hiperficción explorativa ha sido explotada también en otros medios como los videojuegos, el (pre)histórico *Oregon Trail* (o *Senda de Oregon*) de 1971 y la narración audiovisual *Black Mirror: Bandersnatch* de 2018. En 2020, apareció *El coronavirus invade la argentina*. Apropiándose del formato de la colección (rebautizada “Elige tu propia cuarentena”) Ramiro San Honorio y Pablo Canade desarrollaron el relato en sus perfiles de Instagram). Un par de años antes aparecieron en Reddit tapas intervenidas con motivos locales como *La matanza*, *¿Quién asesinó al Sr. Nisman?* o *El tren roca*, aquí no se desarrollaba una narración sino que los usuarios usaban el título como disparador para elaborar, a modo de disyuntivas, chicanas y comentarios sobre el tema propuesto en la imagen. También escritores e investigadores se han apropiado de las redes sociales para experimentar. Hernán Vanoli publicó en Instagram poemas semirandomizados (semiazarosos) producto del cruce entre el *machine learning* y subtítulos de la serie *Rick & Morty*, Maximiliano Brina creó varios *bots* en Twitter como los *Argumentos Aleatorios* o *Nerudabytes*, que elabora pequeños textos a partir de versos del poeta chileno.

Artefactos visuales de ayer y de hoy

Sin duda, la utilización de recursos visuales en textos literarios ha estado presente a lo largo de la historia. Son conocidos, por ejemplo, los poemas de Simmias de Rodas y Teócrito

de Siracusa —entre otros autores del siglo III a. C.—, quienes de algún modo se anticiparon al artefacto ideado por Guillaume Apollinaire, los caligramas. Estas obras, que se caracterizan por dibujar con las palabras el tema del que trata el poema, encuentran conexiones con artes decorativas como la caligrafía árabe, aunque su mayor producción se da en el período de las vanguardias históricas, con exponentes europeos como el mencionado Apollinaire, Guillermo de Torre, Francis Picabia, Joan Brossa (unos años más tarde) y representantes latinoamericanos como Carlos Oquendo de Amat (autor del célebre *5 metros de poemas*), Juan José Taboada y Oliverio Girondo.

Otro “encuentro” muy fructífero entre palabras e imágenes se dio con la poesía concreta, que deriva de una tendencia de la pintura abstracta de la década de 1930 y tuvo una gran proyección en Brasil a través del grupo Noigandres (integrado por los hermanos Haroldo y Augusto de Campos, entre otros) y en Alemania, con el poeta Eugen Gomringer.

También vale la pena mencionar los trabajos de algunos artistas visuales de la Argentina que, desde la década de 1960, desarrollaron proyectos que permiten establecer diálogos fecundos con la literatura y la semiótica. Es el caso de la obra de Mirtha Dermisache, cuyos grafismos plantean una suerte de escritura asémica, celebrada por teóricos como Roland Barthes y recuperada por varios escritores.

Pero es con el desarrollo tecnológico de principios del siglo XX que se posibilita el surgimiento de experimentaciones visuales y audiovisuales más complejas. Es el caso de la videopoesía, que hunde sus raíces en las producciones del “cine expresivo” o “cine experimental”. Obras como *Anémic Cinéma*, de Marcel Duchamp (1926), *L’Etoile de Mer*, de Man Ray (1928) y *Le sang d’un poète*, de Jean Cocteau (1930) constituyen la prehistoria del género videopoético, cuya impronta connotativa y procedimental será retomada durante las

décadas posteriores por el cine letrista de Isidore Isou y las producciones de artistas como Guy Debord y Maurice Lemaitre. Como explica Belén Gache, ya a fines de los años 1970, la aparición en el mercado de equipos de filmación portátiles abre el camino de la exploración a una generación de videoartistas y genera las condiciones para la reflexión teórica del concepto “videopoesía”, atribuido al artista canadiense Tom Konyves, quien lo define como “un género de poesía que, presentada en una pantalla, desarrolla en el tiempo yuxtaposiciones —narrativas, no narrativas y antinarrativas— de imagen, texto y sonido orientadas a la producción de una experiencia poética” (Gache, 2012: 276). Finalmente, con la revolución de Internet a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, la videopoesía se enriquece con los aportes de la cultura digital, lo que da lugar a una amplia serie de prácticas tecnopoéticas de difícil clasificación.

En la Argentina, existe una tradición de artistas que incursionaron en estas prácticas y que provienen de diferentes trayectorias. En este sentido, puede señalarse a figuras reconocidas como Graciela Taquini y Ana María Uribe, junto a otras más recientes como la mencionada Belén Gache y Gustavo Romano. Sin duda, un aporte significativo es el de Santiago Perednik, fundador de la revista *Signo viejo y nuevo* (1979-1997) y del grupo Paralengua, que nucleó a artistas provenientes de la música, la pintura, el teatro, las artes circenses y la *performance*,⁶ y propició las condiciones para la experimentación con la videopoesía. Actualmente, una fuente valiosa de consulta sobre este tema la constituye el sitio web Videobardo, dirigido por Javier Robledo (surgido del grupo Paralengua), que tiene como objeto “el archivo,

6 La relación entre la *performance*, entendida ampliamente como acción artística, y la literatura puede encontrarse en las lecturas de poesía y el *slam*, dos fenómenos muy presentes en nuestro país.

la difusión, la investigación, el debate teórico, la producción y la capacitación sobre el lenguaje de la videopoesía”.

El nacimiento de Gran Hermano

Los discursos acerca de las redes sociales suelen oscilar entre una celebración ingenua de la novedad que exalta las ventajas comunicativas y el rol activo de los usuarios (o “prosumidores”, tal como lo entienden algunos autores) y una advertencia que pone el foco sobre la manipulación, la exposición y el control de los algoritmos sobre nuestras “decisiones”. En este punto, la antropóloga Paula Sibia señala, citando al filósofo Gilles Deleuze, que a los jóvenes les corresponde “crear interferencias e interrupciones, huecos de incomunicación, como una tentativa de abrir el campo de lo posible desarrollando formas innovadoras de ser y estar en el mundo” (Sibia, 2009: 28). Tal vez la literatura pueda pensarse como una de esas interferencias en torno a la incesante proliferación de discursos a los que la virtualidad nos tiene acostumbrados, una brecha o desfase entre el mandato de las grandes corporaciones y los ahora (¿utópicos?) proyectos de vanguardia.

Fragmentos de un discurso amoroso 2.0

En uno de los relatos de su libro *Las redes invisibles*, ejercicio de imaginación que remite, no solo desde el título, a *Las ciudades invisibles* de Calvino, el escritor de ciencia-ficción Sebastián Robles inventa “Mon amour”, una aplicación que garantiza a los usuarios el amor verdadero con un porcentaje de 99,6% de exactitud. El cuento, recomendable como todo el libro, reflexiona sobre una preocupación de larga data (todavía hay quienes recuerdan aquellos programas televisivos en los que el conductor anunciaba a los

espectadores “Se ha formado una pareja”): el hallazgo del amor, hasta hace muy poco concebido en forma idealizada y apegado a los roles de género más tradicionales. En rigor, el planteo de Robles anticipa la idea de “Hang the DJ”, episodio de la cuarta temporada de la serie *Black Mirror*, escrito por Charlie Brooker y dirigido por Tim Va Patten para la plataforma Netflix.

Más allá de la preocupación por la eficacia del algoritmo a la hora de “formar parejas”, otro aspecto que las redes sociales ponen en escena se vincula con la seducción a partir del intercambio de fotos, videos y, fundamentalmente, palabras por parte de los usuarios. En este sentido el discurso amoroso, aquel que el semiólogo Roland Barthes abordara en su célebre ensayo de 1977, configura también los actos de cortejo, confesión, despecho y ruptura, entre otros. Este discurso amoroso de las redes está asociado a las características del *chat*, género discursivo en el que se presentan formas híbridas de la lengua escrita y oral.⁷ A partir de estas cuestiones, el escritor argentino Sebastián Hernaiz en su libro *Las citas*, construye tres relatos sobre encuentros y desencuentros a través de una serie de diálogos en la red social Facebook. A semejanza de *Maldición eterna a quien lea estas páginas* de Manuel Puig, novela enteramente dialogal que prescinde de un narrador, Hernaiz parece reflexionar sobre los usos del lenguaje, las formas de la conquista amorosa y la exposición de la privacidad (nosotros, lectores, estamos frente a las conversaciones ¿ficcionalizadas? de “Sebastián H.”, personaje que aparece en los tres relatos).

A continuación, transcribimos un fragmento de “Luciana”, el primero de sus cuentos:

7 Creemos necesario profundizar la reflexión acerca de la comunicación en el *chat*.

Inicio de la conversación viernes 10 de mayo

Luciana Ch. 10/05/2014 23:58

Te conozco?

Sebastián H. 10/05/2014 23:59

como estás?

no, nos desconocemos minuciosamente, creo.

Luciana Ch. 10/05/2014 23:59

Yo stoy bien

Me parecía

Sebastián H. 11/05/2014 00:00

me gustó tu foto y me dejé llevar por un criterio, digamos, abrumadoramente óptico

Luciana Ch. 11/05/2014 00:01

la pregunta es cómo llegaste a mi foto

no es bueno ser abrumadoramente óptico

ni ser abrumadoramente casi nada

Sebastián H. 11/05/2014 00:02

oh, no dije que fuera tan abrumadoramente nada. sólo me dejé llevar a un click por un criterio óptico y abrumador

Luciana Ch. 11/05/2014 00:02

la pregunta es cómo llegaste a mi foto

Sebastián H. 11/05/2014 00:02

cómo llegué a tu foto, ahí sí que no sabría bien

Luciana Ch. 11/05/2014 00:03

la foto de perfil tiene demasiado poder

Sebastián H. 11/05/2014 00:03

pero también tiene poca importancia

Luciana Ch. 11/05/2014 00:03

así compensamos

Sebastián H. 11/05/2014 00:04

estoy a punto de tirar algún dicho del tipo “una de cal”. pero voy a reprimirme, ya bastante que me dejé llevar por el criterio óptico

Luciana Ch. 11/05/2014 00:04

jajajajaaj

sabés que nunca supe cuál era la buena?

digo, la cal o la arena

Sebastián H. 11/05/2014 00:05

jaja. tampoco yo. y lo pregunté varias veces, y nadie sabe

El desarrollo de cada relato, vinculado a la presentación, la seducción y la posibilidad de concretar una cita (lo que implicaría la interrupción del entorno virtual en el que está ambientado el libro), permite reconocer las estrategias (el halo de misterio, la apelación a refranes, la ambigüedad) que el discurso de las redes emplea en pos de conseguir su objetivo. En algún punto, y más allá de la aparente espectacularización de la intimidad que Paula Sibilía registraba en varios blogs que luego se convertirían en novelas (como el caso de *JustLola*, creado en 2003 por Lola Copacabana —Inés Gallo de Urioste—, devenido en el libro *Buena leche. Diario de una joven (no tan) formal* en 2006 a pedido de la Editorial Sudamericana), los diálogos de *Las citas* pueden leerse como un retrato en clave del presente de los artífices retóricos a los que millones de usuarios en todo el mundo echan mano al momento de conectarse.

Una red llamada deseo

No solo la literatura se nutre de Facebook, otros artistas vinculados con la programación han trabajado con frecuencia los efectos de la tecnología en nuestras vidas. Uno de ellos es Leonardo Solaás quien, en su obra *Wish Café*, construye una red en la que los usuarios pueden compartir no ya lo que están haciendo sino lo que les gustaría hacer.

Lamentablemente, la obra, creada a partir de la idea de extranjería, ya no está disponible en la web, aunque hay varias imágenes de archivo que la sobreviven y parte del sitio puede rastrearse en archive.org. Visitar esos “restos” puede ser una buena oportunidad para reflexionar sobre la relación entre la desaparición de la web y la muerte.

Es que si bien el amor es uno de los tópicos más frecuentes de la literatura (y de Internet), la muerte no lo es menos. Con la espectacularización de la intimidad, se ha vuelto accesible el consumo de videos y fotos de accidentes, asesinatos y suicidios, lo que habilita un debate acerca de los materiales que circulan y se comparten en la web. En esta misma línea sobre la tensión entre la intimidad y el derecho a compartir, Sebastián Robles escribe “Tod”, un cuento que reflexiona acerca del cruce entre muerte e Internet y en el que se presenta una red social que acepta solo a enfermos terminales.

Al final, la vanguardia

El concepto de “vanguardia”, que parece haber resurgido en los últimos años,⁸ entraña en su desarrollo entre fines del siglo XIX y comienzos del XX uno de los ejes más complejos y discutidos: la relación entre el arte y la política. En sus distintos abordajes varios autores señalaron la paradoja como uno de los rasgos definitorios de la vanguardia; así por ejemplo el crítico rumano Matei Calinescu (1991) se refirió a su estilo como un no-estilo, mientras que otros observaron que una vez logrados el reconocimiento artístico y la integración a la institución, la vanguardia está condenada a morir. Asociada a la cultura de crisis, al rechazo del

8 En el ámbito local, pensemos en las publicaciones de *Las tres vanguardias* (2016) de Ricardo Piglia, *Fantasma de la vanguardia* (2018) de Damián Tabarovsky y *La vanguardia permanente* (2021) de Martín Kohan.

arte establecido y la moral burguesa, y asumida frecuentemente como estilo de vida, la vanguardia encuentra en Europa sus primeras expresiones en movimientos como el Futurismo (1909), el Dadaísmo (1916), el Ultraísmo (1918) y el Surrealismo (1924). Sin embargo, casi en simultáneo, en América surgen movimientos como el Creacionismo (1916) y el Estridentismo (1921), así como grupos literarios como los de Florida y Boedo en el Buenos Aires de la década de 1920, y poetas como César Vallejo, por mencionar solamente a algunas de las figuras más sobresalientes. Estos “-ismos latinoamericanos”, conviene recordarlo, constituyen un “fenómeno cultural cuya vastedad y carácter problemático resemanizan la presunción de que se trata de una mera repetición, incluso asincrónica del gesto europeo” (Manzoni, 2007: 8), de modo que será necesario considerar, en cada caso, las particularidades sociales y regionales de cada movimiento, así como el diálogo que se establece con las vanguardias de Europa.

Algo similar puede decirse de las “segundas vanguardias”, surgidas a fines de la década de 1950 y comienzos de la de 1960, y ligadas a movimientos de Europa y Estados Unidos como el *Pop art*, el Situacionismo y el *Beatnik* asociados con artistas como Andy Warhol, Guy Debord o William Burroughs, entre otros, que no tardarían en hallar respuestas asociadas a las búsquedas que tenían lugar en Latinoamérica. En el caso de la Argentina, el Instituto Di Tella conformó un espacio de producción y circulación de artistas conocidos como “generación del Di Tella” entre los que se encuentran Marta Minujín, León Ferrari y Roberto Jacoby. Sin embargo, también hubo casos como el del artista platense Edgardo Antonio Vigo quien, alejado de los circuitos más transitados, construyó una obra sumamente vasta entre la que destacan sus señalamientos, su “arte postal” y sus *Poemas matemáticos (in) comestibles* (1968).

Sin duda, considerada tanto desde el campo artístico como político, la vanguardia encuentra en el manifiesto su género característico. Su estilo, que suele describirse como una mimesis del epistolar con un emisor colectivo (Kanev, 1998) asume frecuentemente el lenguaje ensayístico y poético. Si bien existe una amplia variedad de manifiestos, lo que ha llevado a cuestionar su estabilidad como género, el tono provocativo, lúdico y el propósito programático abocado a expresar una voluntad o proyecto estético son algunos de los rasgos más notorios. A menudo el manifiesto presenta además una intención de inteligibilidad o de situarse por fuera del hecho artístico y confundirse con otros textos como el panfleto, la publicidad, el discurso político, etc., lo cual se debe en parte al uso de elementos paratextuales como el diseño, las ilustraciones o el juego con la tipografía. Por su parte, el planteo acerca de si los manifiestos constituyen un documento de época o si perduran como obra literaria no ha disuadido a artistas contemporáneos a explorar con este tipo de textos. Es así como en 2009 la escritora Belén Gache presenta en la 7ma. bienal de Porto Alegre sus *Manifiestos Robots*, una serie de poemas aleatorios compuestos a partir de una estructura verbal fija que se basa en el sistema IB Poetry, creado por el artista visual y curador Gustavo Romano en 2004.

Actividades

Las actividades que presentamos a continuación no están pensadas para ser aplicadas en un orden secuencial sino que buscan, como ya explicitamos, ofrecer recursos para el trabajo en el aula (y en el hogar, en caso de considerarlo conveniente). Salvo casos puntuales, el carácter esquemático de la propuesta radica justamente en permitir al docente adaptarla, utilizar otro(s) texto(s), etc.

De cada actividad presentamos una breve descripción así como algunas orientaciones metodológicas y requerimientos técnicos de las mismas. Al desarrollo propiamente dicho sumamos en algunos casos sugerencias de alternativas que creemos pueden potenciar el trabajo.

Por tratarse de actividades que involucran a menores de edad, consideramos que para las producciones audiovisuales sería importante que cada institución solicitara autorización a las familias, sobre todo si las mismas serán finalmente alojadas y difundidas en plataformas de acceso libre como Youtube, Tiktok, Instagram, Facebook, etc.

Actividad – Huella digital

Tema: *Big Data*, Información estadística en soporte visual.

La actividad se orienta a la lectura y discusión conjunta de información estadística sobre el uso de Internet a partir de la lectura de estadísticas, cuadros y/o infografías. Se aspira a que el intercambio se articule con una reflexión sobre los propios hábitos de uso de Internet que hacen los alumnos.

Modalidad

Individual o en grupos.

Requerimientos

Los cuadros de datos sobre los que se trabajará pueden repartirse en soporte papel a cada grupo o proyectarlos en el caso de que la escuela cuente con el dispositivo necesario a tal efecto.

Desarrollo

El docente presenta a los alumnos el siguiente cuadro:

- El 55% de los visitantes de una página de Internet solo leen activamente durante menos de 15 segundos.
- El 80% de los cibernavegantes está dispuesto a ver un video mientras que solo el 20% está dispuesto a leer un texto.
- La mayoría de las personas leen solo entre 20% y 28% de las palabras en una página web.
- El 90% de la información procesada por el cerebro es visual.
- Al cerebro le toma 13 milisegundos procesar una imagen, 60.000 veces más rápido que procesar un texto.
- El 80% de las personas recuerda lo que vio mientras que solo el 20% recuerda lo que leyó y el 10% recuerda lo que oyó.
- En Instagram, más de 95 millones de fotos son compartidas diariamente.
- En Twitter, las publicaciones con imágenes reciben 150% más *retweets* que las que solo tienen texto.
- En Facebook, las imágenes tienen un índice de interacción del 87% contra el 4% o menos que presentan los posts que tienen únicamente texto o links.
- En Youtube se suben diariamente unas 720.000 horas de video.

Después de leer cada entrada y evacuar consultas puntuales se procede a discutir la información a partir de disparadores como:

- ¿Qué piensan de estas estadísticas?
- ¿Cuáles de estas (u otras) aplicaciones/plataformas usan diariamente? ¿Cuánto tiempo? ¿Para qué? ¿Qué problemas se les presentan a la hora de usarlas? Pueden resolverlos y si es así, ¿cómo?
- Si producen contenido, ¿de qué tipo? ¿Qué habilidades, qué herramientas ponen en juego para hacerlo? ¿Dónde adquirieron esas habilidades? ¿Dónde o cómo aprendieron a usar esas herramientas?
- Si no producen contenidos, ¿qué tipo de contenido les interesaría producir? ¿Qué habilidades y herramientas creen que necesitarían?
- ¿Quiénes son los consumidores de sus contenidos (o quiénes serían, en caso de que aún no produzcan)? ¿Familia,

amigos, compañeros de colegio, docentes, extraños? ¿A quiénes bloquean o bloquearían el acceso a sus contenidos?

- Muchos autores teóricos como Vilém Flusser sostienen que la palabra impresa ha perdido, frente a la imagen, la hegemonía de soporte de información relevante. ¿Están de acuerdo? ¿Creen que “una imagen vale más que mil palabras”?

- ¿Creen que la escuela debería enseñar, por ejemplo, a filmar y editar videos así como enseña a leer y escribir?

- Traicionados por la máquina: muchas personas proponen que a medida que avanza la tecnología, facilita la comunicación interpersonal. ¿Están de acuerdo con esta afirmación? ¿La tecnología siempre está “de nuestro lado” en lo que hace a la posibilidad de transmitir claramente un contenido? ¿Creen que es más fácil comunicarse hoy que hace cien o más años? ¿Por qué? Promediando la discusión el docente incorpora esta imagen al debate:

Para evaluar la actividad y seguir pensando



De contar con proyector en el aula pueden visualizarse y comentar grupalmente:

- Seleccionar cuatro contenidos producidos por los alumnos en plataformas de la red y analizarlos en clase.
- Huella digital: cada alumno debe registrar su uso diario de Internet. Identificar y tomar nota de qué dispositivos usa para conectar, cuánto tiempo permanece en cada uno, cuánto de ese tiempo emplea navegando en plataformas o redes. También puede hacerse mediante las aplicaciones nativas de los teléfonos para medir el de uso de datos (generalmente ubicadas en Ajustes/Settings), en las PC también aunque varía de acuerdo con el sistema operativo. Hay, además, infinidad de aplicaciones disponibles (TimeStats, Cube Anywhere o Atracker, por ejemplo).

Actividad – Las palabras y las imágenes

Tema: Texto e imagen.

La actividad tiene por objetivo que los alumnos reflexionen sobre las relaciones entre palabra e imagen como soportes de información. ¿Hasta qué punto se complementan? ¿Facilitan u obturan el acceso a la información? Los emojis.

Modalidad

Individual o en grupos.

Requerimientos

La actividad parte del acceso a una página web. Requiere dispositivo digital con conexión activa a Internet y proyector (o, en su defecto, cada alumno accede desde su dispositivo).

Desarrollo

La actividad comienza accediendo a la primera página de Internet, publicada el 6 de agosto de 1991. Tras tomarse un momento para ver la página el docente organiza una discusión a partir de disparadores como:

- ¿Qué les llama la atención? ¿Qué diferencias ven respecto de las páginas que navegan diariamente?
- ¿Las imágenes en un sitio web, entorpecen o facilitan el acceso a la información? ¿Pueden dar ejemplos?
- ¿Creen que hay que aprender a “leer” las imágenes como se aprende a leer un texto? ¿Si así fuera, debería la escuela impartir esa enseñanza? ¿Por qué?
- En este meme un novio (a la derecha) rompe con su novia (a la izquierda) que le pregunta “¿Acabás de romper conmigo?”.



- ¿Entienden lo que dice? ¿Pueden “traducirlo”?
- ¿Qué opinan de la acción del novio? ¿Por qué?
- ¿Creen que hay situaciones que exigen el uso de palabras habladas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Creen que hay situaciones que exigen el uso de palabras escritas? ¿Cuáles? ¿Por qué?

- ¿Creen que hay situaciones que permiten el uso de imágenes, sin palabras orales o escritas? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Para evaluar la actividad y seguir pensando

Existen muchos memes de este tipo y, generalmente, los alumnos los conocen. Pueden sumarse otros ejemplos y proponer que, en parejas, “escriban” un diálogo solo con emojis a partir de situaciones-base elegidas por los alumnos, asignadas por el docente o asignadas por azar a la manera de un match de improvisación.

Actividad – Crear una narración del tipo “Elige tu propia aventura”

Tema: Escritura creativa de hiperficción.

Los alumnos escriben en forma grupal una breve hiperficción exploratoria a la manera de los libros de la colección “Elige tu propia aventura”. Esto implica, más allá de la escritura en sí, planificar, distribuir tareas e incorporar herramientas digitales para optimizar el proceso.

Modalidad

Grupal.

Requerimientos

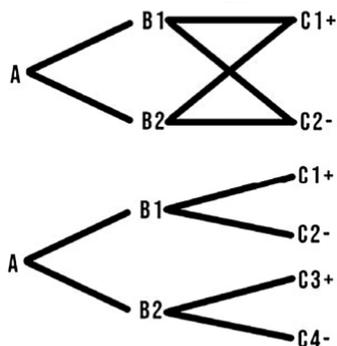
La actividad requiere un dispositivo de escritura (analógico o digital) y un libro de la colección “Elige tu propia aventura”.

Desarrollo

Se presenta, en principio, un libro de la colección “Elige tu propia aventura”. El docente preguntará a los alumnos si conocen esos textos, si leyeron alguno, etc.; se leerán

fragmentos que ejemplifiquen el funcionamiento del texto y se hará circular el libro para que se familiaricen con el material. Ya organizados en grupos, se plantea la actividad de escritura.

Para diseñar una narración de este tipo es necesario trazar un plan o mapa para no perderse. Para el mapa pueden usarse aplicaciones de mapas conceptuales como Twinery. El primer paso, entonces, es la elaboración de ese mapa. Que debería ser algo como



Estamos pensando en un texto breve, en el que habrá tres instancias: la introducción (A), el desarrollo del conflicto (B) y la resolución (C). Cada una de estas instancias se construye en grupo aunque solo uno de sus miembros escribe la producción. En A definen el título, presentan al personaje, su entorno y el problema que le plantea la necesidad de elegir entre dos opciones. Las segundas páginas (B1 y B2) desarrollan cada una de las elecciones del personaje y plantean, al final, una nueva elección. Las terceras páginas (C1, C2, etc.) presentan la conclusión. Se puede optar por dos finales, uno positivo y uno negativo, a la vez que pueden sumarse otras alternativas. Cada una de estas instancias (cinco en el primer mapa presentado como ejemplo y siete en el segundo)

no debe ocupar más de una carilla o página, ya sea que utilicen hojas de papel o editor de texto para la escritura. Recomendamos el uso de hojas de carpeta ya que este soporte hace más fácil socializar la producción en el aula.

Una vez finalizada la escritura los grupos intercambian las producciones. Cada grupo lee en forma conjunta la producción ajena, anota comentarios y correcciones.

Para evaluar la actividad y seguir pensando

Finalmente se hace una puesta en común donde cada grupo presenta el texto que leyó y suma su comentario crítico (¿qué les gustó y qué no? ¿Encontraron errores de continuidad? ¿Qué cambiarían? Etc.).

Tras la socialización de las producciones, el docente abre un debate general orientando la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Disparadores posibles:

- ¿Qué estrategias pusieron en práctica para completar la actividad?
- ¿Cómo organizaron la producción?
- ¿Qué problemas se les presentaron y cómo los resolvieron?
- ¿Cómo se sintieron escribiendo un texto en forma grupal? ¿Hubieran preferido hacerlo en forma individual? ¿Por qué? ¿Cuáles son los pros y contras de ambos métodos?

Alternativas

- Después de la primera experiencia puede complejizarse la producción agregando conflictos, alternativas y finales. Pueden tomarse como ejemplos los mapeos realizados por Sarah Lasko comentados en la primera parte del libro.

- Alentar a que los alumnos escriban sus producciones en un dispositivo digital permite expandir el círculo de lectores más allá del aula. Los textos pueden circular por mail o mensajería (Whatsapp, Telegram), publicarse en una página web personal de algún alumno o creada por ellos en alguna plataforma. El formato digital simplifica también su impresión para distribuirlo, por ejemplo, en algún evento escolar a la manera de un *fanzine*.

- Una opción avanzada para establecimientos de orientación técnica (los alumnos deben manejar aunque sea rudimentariamente inglés y elementos de programación) es trabajar con sitios como textadventures.co.uk o choiceofgames.com que permiten crear y publicar *online* narraciones de este tipo.

- La actividad puede enriquecerse mediante la incorporación de casos de colaboraciones de artistas (Borges y Bioy Casares, Charly García y Luis Alberto Spinetta, por ejemplo). Pueden abordarse esas producciones así como los registros periodísticos o autobiográficos (diarios, cartas) donde estos artistas dan cuenta de sus experiencias como disparadores para pensar los contrastes entre producciones individuales y colectivas, sean estas textuales o musicales. Es un punto de entrada para reflexionar sobre cómo la tecnología interactúa no solo con la producción artística sino también con la comunicación interpersonal tomando como objetos de discusión, por ejemplo, el año de la pandemia y las clases sincrónicas por Zoom y las asincrónicas mediante videos, documentos y consignas.

- Puede ser productivo cruzar esta noción de hiperficción exploratoria con “El jardín de los senderos que se bifurcan”, de Jorge Luis Borges en caso de que lo hayan leído previamente en la asignatura.

Actividad – Crear una narración tipo “Elige tu propia aventura multimedia” en redes sociales

Tema: Escritura creativa de hiperficción en redes sociales.

Los alumnos escriben en forma grupal una breve hiperficción exploratoria a la manera de los libros de la colección “Elige tu propia aventura” usando como soporte una combinación de texto e imagen y aprovechando las ventajas infraestructurales de las redes sociales.

Modalidad

Individual o en grupos.

Requerimientos

La actividad requiere un dispositivo digital con conexión activa a Internet y un proyector (o, en su defecto, cada alumno accede desde su dispositivo).

Desarrollo

Se presenta, en principio, un libro de la colección “Elige tu propia aventura”. El docente preguntará a los alumnos si conocen esos textos, si leyeron alguno, etc.; se leerán fragmentos que ejemplifiquen el funcionamiento del texto y se hará circular el libro para que se familiaricen con el material. Hecho esto, la actividad se centrará en dos de los ejemplos referidos en la primera parte de este libro. El docente da unos minutos a los alumnos para que naveguen el texto y organiza el debate con disparadores como:

- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre *El coronavirus invade la Argentina* y el libro de la colección “Elige tu propia aventura”? Atendiendo a las diferencias entre un soporte analógico y uno digital, entre un libro escrito por un autor y otro en colaboración.

- ¿Qué importancia tiene la imagen en *El coronavirus...* después de todo, Instagram es una red social de fotografía, no de textos. ¿Creen que fue acertado utilizar esta red como soporte del texto? ¿Por qué? ¿Cuál hubieran usado ustedes y por qué?

Para la segunda parte de la actividad, el docente da unos minutos a los alumnos para que naveguen el texto y organice el debate con disparadores como:

- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre esta publicación y *El coronavirus invade la Argentina*?
- Se podría decir que más que la lectura, este texto propone la escritura y una participación activa de los lectores. ¿Están de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?
- En general, la escritura es una actividad “activa” y la lectura “pasiva”. ¿Están de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?
- ¿Qué valor tiene aquí la imagen? ¿Qué diferencias y similitudes encuentran?

Como cierre de la actividad proponemos elegir entre dos actividades de escritura.

La primera, en grupos, tiene una dinámica análoga a la Actividad-Crear una narración del tipo “Elige tu propia aventura” aunque usando como soporte del texto una red social (Twitter, Facebook, Instagram) en la que ya tengan un perfil o armen uno para esta actividad. Tras diseñar el mapa, cada miembro del grupo escribe, como entrada de su perfil, lo que en el ejemplo aparece como A, B1, B2, C1, C2, etc. Deben prestar atención al mapa que hayan desarrollado para linkear las distintas entradas, siguiendo como ejemplo a *El coronavirus invade....* Otra diferencia radica en que, en este caso, además del texto deben elegir imágenes ilustrativas.

La segunda puede ser realizada por los alumnos en forma individual, en parejas o en grupos. Tomando la dinámica del segundo ejemplo, cada alumno, pareja o grupo debe combinar una imagen con un título que funcione como disparador. Esa combinación de palabra + imagen es subida como entrada en alguna red social (Twitter, Facebook, Instagram) en la que ya tengan un perfil o armen uno para esta actividad acompañada de una breve instrucción. Se busca aquí que los lectores produzcan las opciones a partir de lo que la imagen + palabra les dispare.

Para evaluar la actividad y seguir pensando

Los productos de las actividades son sociabilizados para que todos los alumnos (y eventualmente otros lectores externos al aula: amigos, familiares, docentes, etc.) puedan leerlos. Proponemos que la discusión de los resultados, más allá de las opiniones sobre los textos en sí, pase por generar un espacio de reflexión sobre la utilización de esas plataformas para realizar una consigna escolar, un uso con seguridad diferente al que le dan habitualmente y la potencialidad de las mismas como medio de expresión. Se trata de que los alumnos tomen conciencia y puedan apreciar que, más allá del resultado, de si las producciones fueron “buenas” o “malas”, “divertidas” o “serias”, etc., pudieron hacer propia una tecnología y darle un uso diferente de aquel para el que había sido creada, un uso “desviado”. ¿Cómo se sintieron al realizar la actividad? ¿Cómo sintieron esa entrada de la escuela a un espacio propio, privado? ¿Lo experimentaron como una intrusión, por ejemplo?

El uso de redes sociales ofrece además otro medio de evaluación que es la posibilidad de contabilizar interacciones (visitas, *likes*, *retweets*, etc.). Esto puede dar lugar a un acercamiento estadístico que cruce, por ejemplo, la percepción individual (cuáles fueron los textos que más les gustaron)

con la información “dura” de las plataformas (cantidad de interacciones). ¿Tienen los textos que más gustaron el mayor número de interacciones? Si hubiera discrepancias entre la percepción y la información dura, ¿a qué creen que obedece la diferencia? ¿Se puede “falsificar” o “construir” la popularidad en la red? ¿Cómo? ¿Es algo “bueno” o “malo”? ¿Por qué? Este debate puede ser la base de la incorporación de temáticas asociadas con la autopercepción mediada por la red: qué significa o cómo viven tener muchos/pocos “contactos” y muchas/pocas “interacciones” (*Likes*, *Me Gusta*, *Retweet*, etc.) en redes sociales, las diferencias entre “amigo” y “*follower*/seguidor”, las diferencias (si las hay) entre amigos “en la realidad” y “amigos en las redes” así como formas de acoso potencialmente peligrosas como el *ciberbullying* o el *grooming*.

Alternativa para potenciar la actividad

- Una opción extra es la generación del contenido visual: crear las imágenes que ilustran las entradas que componen el texto antes que simplemente buscarlas y elegir las. Dependiendo de los conocimientos y el software disponible, pueden rediseñar las imágenes que vayan a usar con la tapa de la colección “Elige tu propia aventura” como plantilla.

Actividad – Crear una narración tipo “Elige tu propia aventura transmedia”

Tema: Escritura creativa de hiperficción transmedial

Los alumnos producen en forma grupal una hiperficción exploratoria a la manera de los libros de la colección “Elige tu propia aventura” usando como soporte el video y aprovechando las ventajas infraestructurales de las redes sociales.

Modalidad

En grupos.

Requerimientos

La actividad requiere dispositivo digital con conexión activa a Internet y cámara.

Desarrollo

Esta actividad engloba las otras dos actividades que presentamos en torno a las hiperficciones exploratorias. La dinámica combina dichas actividades por lo que es recomendable haberlas realizado. La propuesta es crear una ficción breve como la desarrollada en “Crear una narración del tipo ‘Elige tu propia aventura’” (de hecho, es deseable “reciclar” esas producciones) pero en vez de tener como soporte final el papel, cada una de las “páginas” (A, B1, B2, etc.) será un video que se alojará en alguna red social (Youtube, TikTok, Instagram, etc.) y se linkeará con los otros videos-páginas, como en la actividad “Crear una narración tipo “Elige tu propia aventura multimedia” en redes sociales. El desafío es operar el pasaje del medio tipográfico al audiovisual. La filmación seguramente se realizará fuera del horario escolar. La clase será un espacio para poner en común el proceso atendiendo a las dificultades resultantes del pasaje de un medio a otro. El docente debe, al margen de tratar de atender insalvables obstáculos técnicos (no se está filmando una superproducción hollywoodense), orientar la discusión hacia la reflexión sobre los medios, sus limitaciones y los consecuentes problemas a la hora de intentar operar un pasaje.

Para evaluar la actividad y seguir pensando

Como en las otras actividades, las narrativas son socializadas para que todos los alumnos (y eventualmente otros lectores externos al aula: amigos, familiares, docentes, etc.)

puedan verlas. Proponemos que la discusión de los resultados, más allá de las opiniones sobre las producciones en sí, se oriente a la reflexión sobre el medio audiovisual y el contraste con el tipográfico. Al mismo tiempo, es relevante que los alumnos tomen conciencia de las posibilidades de comunicación, recreación y hasta, eventualmente, trabajo que le ofrecen las nuevas tecnologías.

Alternativa para potenciar la actividad

- Sería deseable ver en grupo el capítulo “Bandersnatch” de la serie *Black Mirror* que, justamente, se estructura como una hiperficción exploratoria, si el establecimiento educativo cuenta con un SmartTV, conexión activa a la red y una cuenta en Netflix.

Actividad - Encuentro cercano con la literatura digital

Tema: Literatura digital, lectura.

Los alumnos se enfrentan, seguramente por primera vez, a una novela digital, un tipo de texto que pone en juego habilidades que exceden la lectura alfanumérica al estar contruidos por lenguaje, imágenes, sonidos y/o videos. El objetivo de la exposición a este tipo de dispositivos literarios busca estimular la reflexión no solo sobre los límites de la literatura y de los soportes mediales (la imagen, el sonido, la escritura) sino también sobre las estrategias de lectura que los alumnos deban desarrollar para abordarlos.

Modalidad

Individual o en parejas.

Requerimientos

La actividad parte del acceso a una página web. Requiere una notebook o PC de escritorio (en teléfonos los textos pueden no funcionar) con conexión activa a Internet.

Desarrollo

La actividad propone leer una obra digital en español a elegir entre *Tierra de extracción* y *Hotel Minotauro* de Doménico Chiappe, uno de los pioneros de la literatura digital, o los Wordtoys de Belén Gache, referente ineludible en la Argentina de este tipo de obras. Sugerimos que el docente evalúe cuál se adapta mejor a su grupo. La de Gache es una colección de textos autónomos (a la manera de una colección de cuentos) mientras que las obras de Chiappe aspiran a una unidad asimilable a la forma “novela”.

El docente presenta el texto elegido (cada obra tiene en el mismo sitio que la aloja apartados sobre el autor y el texto) y da un tiempo X para que cada alumno o pareja explore, “lea”, el texto. Se busca explotar el *shock* que produce este tipo de obras por lo que es mejor que el docente no dé mayores instrucciones y deje a los alumnos a su suerte. Concluido el tiempo, se socializa la experiencia de lectura. Es común que haya en los alumnos (mucho) resistencia a estos textos, por no decir (mucho) enojo y frustración. Ese es un punto de entrada a explotar. Si saben leer y saben usar un dispositivo digital, ¿dónde estuvo la dificultad? ¿Qué problemas planteó el texto y cómo los resolvieron (si es que los resolvieron)? ¿Creen que es “correcto” denominar a esas aplicaciones “literatura”? ¿Por qué? ¿Creen que están más cerca de un video-juego que de la literatura? ¿Por qué? Finalmente, se pedirá a cada grupo que anote en una lista las diferencias y similitudes entre una novela o libro de cuentos “tradicionales” leídos previamente y una obra digital. Luego se realizará una puesta en común con las similitudes y diferencias más destacadas.

Para evaluar la actividad y seguir pensando

- En nuestra experiencia, es común que la actividad genere polémica y debates airados que muchas veces no llegan a tener una clausura porque el interés supera el tiempo disponible en la clase. Es por eso que consideramos operativo pedir a los alumnos que, en forma individual, vuelquen sus experiencias en un texto que dé cuenta del proceso de lectura y opiniones personales articuladas con lo discutido en la clase.
- Hay muchos autores que escriben en español que hacen este tipo de textos (ofrecemos una breve selección en las páginas finales del libro) que pueden sumarse a la discusión en clases posteriores o trabajos de investigación a realizar como tarea, donde distintos grupos presentan a sus compañeros diferentes autores u obras.

Alternativa para potenciar la actividad:

- Una alternativa es proponer que los alumnos accedan al texto desde sus casas y lleguen a la clase con el texto sobre la experiencia de lectura ya escrito y se use el tiempo de clase para la discusión.

Actividad – Lectura distante

Temas: Lectura, Big Data, Software.

Los alumnos realizan un ejercicio de “lectura distante”, un acercamiento cuantitativo a la lectura de grupos de textos periodísticos fundado en la cultura del *Big Data*. Esta forma de lectura no bucea en el sentido “profundo” de un texto sino que devuelve estadísticas de, por ejemplo, nombres

y verbos más citados, cantidad de palabras utilizadas o riqueza léxica del texto. Los alumnos deberán definir criterios de relevancia en la selección de textos del corpus y el análisis de sus resultados. Esta información debe ser luego ordenada para ser visualizada. A estos fines, se utilizarán herramientas digitales abiertas que no requieran conocimientos de programación. Con estas herramientas se leerán grupos de textos previamente seleccionados por los alumnos y se visualizarán los resultados de la lectura.

Modalidad

Individual o en grupos.

Requerimientos

Dispositivo digital con conexión a Internet en el que haya instalado un navegador (Firefox, Chrome, etc.), un editor de texto (Bloc de Notas, Word o equivalente) y una aplicación de planillas de cálculo (Excel o equivalente).

Desarrollo

La actividad se desarrolla en tres etapas:

- Delimitación del corpus (archivo con grupo de textos a leer)
- Lectura
- Visualización

En primer lugar, y guiados por el docente, es necesario definir una hipótesis de lectura en función de un tema. Por ejemplo, cómo trataron los diarios una noticia particular. A partir de la hipótesis los alumnos van a rastrear en los sitios de los diarios la noticia en cuestión. Pueden usar el buscador del sitio (generalmente identificado con el ícono de una lupa) o usar Google. Con este buscador se puede buscar una palabra clave dentro de un sitio introduciendo

en Google la fórmula “site:DIRECCION_DEL_SITIO PALABRA_CLAVE”, por ejemplo: “site:www.ole.com Boca” o “site:www.clarin.com senado”. Aunque el fuerte de esta metodología de lectura es el trabajo con corpus extensos, sugerimos, sobre todo en una primera experiencia, que cada alumno trabaje con un corpus acotado siguiendo la regla del 5 x 5: cinco artículos de cinco diarios.

Se utilizará Contawords, una aplicación *online* de acceso abierto desarrollada por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. La herramienta requiere que se le proporcionen los artículos seleccionados en un solo archivo de texto. Para esto, los alumnos van a utilizar un editor de texto donde crearán un archivo nuevo. Es decir, tienen que seleccionar y copiar (en el navegador) el texto de los artículos elegidos para luego pegarlos en el archivo de texto (en el editor de texto). Es recomendable seleccionar, copiar y pegar solo el texto de los artículos, evitar imágenes, paratextos (título, copetes, epígrafes, pies de fotos, etc.) y, sobre todo, publicidades o links a otros artículos o sitios. Una vez copiado el texto de todos los artículos seleccionados lo guardan, y **esto es importante, en formato de archivo plano, es decir .txt (evitar formatos como .doc o .pdf).**

Una vez que esté listo el archivo hay que dirigirse con un navegador a Contawords. Los pasos a seguir son:

En la pantalla principal pulsar el botón “**¡Empieza a usarlo ya mismo!**”.

En el siguiente, pulsar “**Subir archivos locales**” y, en la pequeña pantalla emergente, “**Seleccionar archivo**”. Luego hay que buscar y seleccionar el archivo creado y presionar “**Subir archivo**”.

En la última pantalla se marca la casilla a la izquierda del nombre de su archivo, se selecciona “**Español**” en el menú desplegable titulado “**Dinos el idioma de los documentos**” y finalmente “**Ejecutar**”.

El tiempo de ejecución es variable, una vez que la aplicación haya terminado de contar ofrecerá la opción de descargar una planilla de cálculo Excel con los resultados. Al abrir el archivo de resultados lo que puede interesar son las hojas **B-adjectives** (adjetivos), **B-Nouns** (sustantivos), **B-Verbs** (verbos) y **C-named_entities** (nombres de personas, lugares, empresas). Las cuatro organizan la información en un mismo formato a dos columnas: la **columna A** presenta la cantidad de veces que aparece en la palabra de la **columna B**.

El siguiente paso es filtrar esos resultados para pasar a la instancia final de visualización. Contawords no sabe qué palabras son relevantes y cuáles, cuenta TODO. No todas las palabras que aparecen en los resultados son relevantes (por ejemplo, preposiciones o artículos). Vamos a sugerir seleccionar y copiar las primeras veinte filas de cada categoría (adjetivos, sustantivos, verbos y nombres, en esta última se ignora la **columna C**), previamente ordenadas de mayor a menor según los valores de la **columna A**, y pegarlas en una nueva hoja de cálculo. Una vez que están las ochenta filas copiadas, los datos se ordenan de mayor a menor según el valor de la **columna A**. De esta forma quedan ordenados los ochenta términos más presentes en su corpus del que más veces aparece al que menos lo hace.

A continuación, se procede a la depuración de la información. Es necesario crear criterios de relevancia para seleccionar los términos más importantes en función de la hipótesis de lectura. Orientados por el docente, los alumnos discuten qué palabras dejar o eliminar y por qué. Una vez concluida la limpieza se guarda el archivo de resultados, **y esto es importante, en formato .csv** —en caso de que la aplicación que se use solicite en ese punto que se elija un código de caracteres (o coding, en inglés), se debe optar por **UTF-8**—.

La última parte de la actividad consiste en la visualización, o sea compartir los resultados con otros. Aunque la hoja de cálculo ordenada “sirve”, hay maneras más atractivas de presentar la información. Las aplicaciones de planillas de cálculo tienen herramientas para diseñar gráficos en distintos formatos (barras, torta, etc.) pero vamos a proponer otra opción: la nube de palabras. Para esto sugerimos utilizar otra herramienta gratuita de la red en español: nubedepalabras.es. En la pantalla inicial es necesario pulsar el ítem “**Archivo**” y seleccionar “**Nueva nube de palabras**” del menú desplegable. A continuación, hay que cargar el archivo de resultados, para esto se pulsa “**Lista de palabras**” y en la ventana emergente “**Import CSV (utf-8)**”. Aquí se elige el archivo de resultados y, cuando los datos estén cargados, se pulsa “**Aplicar**” tras lo cual la herramienta se encargará de diseñar la nube de palabras. En este punto queda a criterio de cada uno explorar y jugar con las opciones que ofrece el sitio: cambiar los colores y tamaños de las palabras, la forma de la nube, eliminar las palabras que no se leen por tener un valor bajo (es decir, menor cantidad de apariciones en el corpus). En el menú desplegable del ítem “**Archivo**” está la opción “**Guardar como imagen su nube de palabras que permite descargar el resultado**”.

Para evaluar la actividad y seguir pensando

- Poner en común la nube de palabras acompañada de un texto o presentación oral que explicita: la hipótesis de lectura así como la cantidad de artículos utilizados y los diarios de los que se seleccionaron.
- Discutir a partir de estos disparadores:

¿Qué expectativas tenían al momento de iniciar la actividad, qué problemas surgieron? ¿Podieron resolverlos? ¿Cómo?

¿Creen que los resultados se ajustan a la “realidad”? Es decir, ¿los datos confirmaron sus hipótesis o las invalidaron?

De las cuatro categorías que destacamos en los resultados de Contawords —adjetivos, sustantivos, verbos, nombres—. ¿creen que todas son igual de significativas (en general y/o en función de la hipótesis de lectura)? ¿Creen que pueden obtener el sentido de un texto atendiendo puntualmente a una de las cuatro categorías? ¿A cuál?

Alternativa para potenciar la actividad

Presentamos una actividad con un objetivo descriptivo. Puede ser estimulante y enriquecedor asumir una hipótesis de lectura contrastiva. La hipótesis descriptiva aborda un tema independientemente de la fuente, cada alumno o grupo de alumnos releva cómo dieron cuenta varios diarios de una noticia particular. En el contrastivo se tienen en cuenta la fuente, las diferencias que hubo en la forma en que cada diario trató dicha noticia. La dinámica de la actividad es la misma salvo que es conveniente que los alumnos se dividan en grupos. Cada grupo se abocará a seleccionar artículos sobre un tema en un diario en particular y finalmente se contrastarán los resultados de cada uno. De esta forma tendrán una representación gráfica de la manera en que cada diario trató la noticia, en qué proporción, a qué le dieron relevancia, etc.

Actividad – Crear un Wiki del cuento “El Aleph”, de Jorge Luis Borges

Tema: Escritura colaborativa en redes.

Los alumnos abordan un trabajo de investigación a partir del cuento de Borges cuyos resultados se cristalizarán en un wiki de acceso abierto. “El Aleph” es uno de los cuentos más

conocidos del autor argentino;⁹ los wikis son plataformas colaborativas (es decir, escritas en colaboración por muchas personas). El objetivo de la actividad es, en primera instancia, trabajar las capas textuales del cuento, las ficciones que tiene como referente y las que generó así como conceptos relevantes a las operaciones subyacentes a esas capas como “parodia”, “intertextualidad”, etc. Para complementar esta lectura deberán buscar y evaluar información en la red estableciendo bajo la dirección del docente criterios de relevancia, calidad. En segunda instancia, la actividad busca que los alumnos trabajen colaborativamente en un proyecto grupal en la elaboración de una producción que excede el aula al poder ser accedida por cualquier cibernavegante.

Modalidad

Individual, en parejas, en grupos.

Requerimientos

La actividad requiere dispositivo digital con conexión activa a Internet.

Desarrollo

El proyecto es ambicioso y es fundamental la organización y la división del trabajo. Obviamente es una actividad que complementa el trabajo de lectura de textos habitual en una clase de Literatura. No se trata de sumar información redundante a la red (ya existen entradas sobre Borges y “El Aleph”) sino de enfocarse en los referentes en los que el cuento abrevó y los textos que inspiró. Entre los primeros encontramos “El huevo de cristal” de H. G. Wells y “Los perros de Tíndalos” de Frank Belknap Long. Entre los

9 Obviamente, se puede realizar la actividad con otro cuento de Borges o textos de otros autores, a discreción del docente.

segundos “Help a él” de Fogwill, “La verdad sobre El Aleph” de Roberto Fontanarrosa, “El Aleph engordado” de Pablo Katchadjian, “El Aleph a dieta” de Milton Läufer y “La lámpara de Alhazred” de August Derleth.

La actividad aspira a que los alumnos se conviertan en editores de contenido de su propia wiki, con autonomía aunque bajo la supervisión del docente. La cantidad de entradas (páginas) así como la estructura y extensión de las mismas pueden variar, sugerimos la siguiente:

- Una entrada por *texto* consignando en la misma:
 - Autor
 - Argumento
 - Características formales
 - Año de publicación original
 - Referencias críticas (no menos de tres)

Por referencias críticas entendemos dos posibilidades:

- *Externa*: enlaces a artículos periodísticos o artículos críticos disponibles en la red (preferentemente, evitar entradas de otras wiki). Pueden ser videos o incluso audios de podcasts. Los alumnos deben buscarlos previo establecimiento de criterios de calidad y relevancia, entre otros pueden ser la fuente, la extensión, la calidad de la escritura.
- *Original*: textos originales producidos por los alumnos (individualmente o en parejas) que también deberán ajustarse a criterios de calidad y relevancia convenidos.
- Una entrada por autor con objetivo de contextualizarlo. Contenido mínimo sugerido:
 - Foto

- Breve biografía o compilación de datos biográficos (un texto original, no copiado y pegado)
- Referencia crítica externa (por lo menos una)
- Sugerimos incluir el enlace a alguna entrevista o semblanza (puede ser un video) que complemente la presentación del autor. Nuevamente, debe ajustarse a criterios de calidad y relevancia.
- Una entrada por cada tema destacado durante el análisis del texto.

Estos pueden desprenderse del trabajo previo en clase de análisis textual o de lo que consignen las referencias críticas. En el caso del corpus que proponemos algunos temas podrían ser Cuento fantástico, Parodia, Humor, Borges y Lovecraft, etc. Para completar esta entrada los alumnos deben investigar y buscar información sobre los temas en cuestión. Los textos que encuentren y consideren valiosos para redactar las entradas pueden agregarse a la misma como referencias críticas externas.

La secuencia que recomendamos es, en primer lugar, definir la estructura y cantidad de entradas totales, distribuir el trabajo de escritura y selección de materiales fijando plazos para su composición. Lo siguiente a decidir es en qué plataforma se trabajará (sugerimos [fandom.com](https://www.fandom.com) pero hay muchas plataformas que se pueden usar). Asignados los trabajos y elegida la plataforma, el docente habilita una cuenta en la misma e incorpora a los alumnos para que creen sus entradas. La ventaja es el carácter colaborativo del sistema, cada alumno tiene su tarea asignada pero, al igual que el docente, tiene la posibilidad de guiar, ayudar, editar, corregir y supervisar que el proyecto avance de acuerdo con los plazos establecidos. Una vez completadas todas las entradas resta únicamente enlazarlas y habilitar el acceso.

Para evaluar la actividad y seguir pensando

La naturaleza del proyecto y el soporte sobre el que se asienta hacen que, de alguna manera, el mismo esté en constante autoevaluación. Esto no quita que, de considerarlo pertinente, se puedan hacer reuniones periódicas para discutir el avance del proyecto, dudas que surjan, etc.

Alternativa para potenciar la actividad

- Si el autor está vivo, se puede considerar entrevistar-lo (por escrito o en video). También podría entrevistarse a algún familiar o crítico especializado, si fuera relevante.
- El trabajo con referencias críticas externas ofrece la posibilidad de que los alumnos conozcan los sistemas de referencia de publicaciones científicas. Es una oportunidad de presentar formatos (MLA, APA, etc.) y alentarlos a que los usen en sus entradas.
- Es posible exceder la literatura e incorporar otros medios, “La verdad sobre El Aleph”, por ejemplo, fue uno de los cuentos de Fontanarrosa adaptados para televisión.

Actividad – Debate sobre las redes sociales

Tema: Redes sociales.

La propuesta está orientada a que los estudiantes se familiaricen con los problemas tecnológicos, sociales y culturales asociados al desarrollo de las redes sociales, a la vez que participen de un debate en el que expresen sus valoraciones sobre aquellas que utilizan actualmente.

Modalidad
Grupal.

Requerimientos
Una PC y un proyector.

Duración
Una clase.

Desarrollo

El docente hará una breve introducción a la historia de las redes sociales (puede ser ilustrativo contar alguna anécdota sobre su aparición o evolución). Luego reproducirá el video. Finalizado el mismo, se organizarán grupos de hasta cuatro integrantes y se realizará un breve debate. Las siguientes preguntas se proponen como orientadoras:

¿Cuáles de esas redes conocen y/o llegaron a utilizar? ¿Qué cambios sufrieron a lo largo del tiempo? ¿Qué problemas tuvieron algunas de ellas, según el video? ¿Qué otros problemas se les ocurre que podrían desencadenarse (con estas redes u otras) a futuro?

Actividad – Producir un video sobre redes sociales inventadas

Tema: Redes sociales (parte 2).

Se trata de una propuesta que de algún modo complementa la anterior (por lo que se sugiere abordarla a continuación de la misma). El propósito es que los estudiantes potencien su creatividad al trabajar en grupo imaginando diferentes redes sociales y sus posibles consecuencias en la sociedad.

Modalidad
Grupal (hasta cuatro integrantes).

Requerimientos

Una PC por grupo para la escritura de guiones y la creación de videos (los guiones pueden realizarse en la carpeta, pero se recomienda el trabajo con la PC para fomentar la escritura colaborativa), cámara de video o celular.

Duración

Entre tres y cuatro clases.

Desarrollo

Realizar un video explicativo sobre redes sociales imaginarias. Como disparador, puede utilizarse el video proyectado en clase (y algunos otros disponibles en Youtube). También se pueden inspirar en el cuento “Todd” de Sebastián Robles (mencionado en el apartado teórico).

Para el desarrollo de esta actividad, se sugiere al docente trabajar en clase con la escritura del guion, cuyos borradores irá supervisando. La actividad finaliza con la proyección de los videos más destacados.

Consignas para orientar la escritura del guión:

- Procurar que el estilo y la secuencia de la presentación sean explicativos.
- Inventar un nombre para cada red (e idear las expresiones a las que cada una dio lugar, como p. ej. “googlear”). Imaginar su función e impacto en la vida social y las costumbres, sus beneficios y las críticas que recibió, si tuvo éxito o cayó en el olvido, etc.

En el video, además de la voz del locutor se puede agregar una serie de imágenes de esas redes ficticias (para lo cual, deberán haber ideado los logos de cada empresa).

Seleccionar una pista de sonido que acompañe la presentación.

Se sugiere una duración de entre tres y cinco minutos.

Actividad – Escribir un ensayo breve sobre redes sociales

Tema: Redes sociales (parte 3)

Los estudiantes producen un ensayo breve (entre dos y cuatro carillas). Esta actividad puede llevarse a cabo como cierre de una etapa de lectura ya que permite integrar los conocimientos obtenidos sobre los textos que abordan la temática de las redes sociales, a la vez que se trabaja con la argumentación.

Modalidad

Individual.

Duración

Entre tres y cuatro clases.

Requerimientos

Una PC (para escribir la versión definitiva).

Desarrollo

Esta propuesta consiste en la escritura de un ensayo sobre las redes sociales. Como corpus básico se sugieren las obras de ficción y los artículos mencionados en el apartado teórico, así como este texto (de todos modos, el corpus podrá ampliarse o complementarse con otras lecturas indicadas por el programa). El docente explicará la estructura del texto argumentativo y repasará las características del género ensayo, de considerarlo necesario. Finalmente se orientará a los estudiantes en la elección de alguno de los siguientes temas:

- El resguardo de la intimidad y el derecho al olvido en Internet.

- La vida y la identidad en las redes sociales.
- Las redes sociales ¿sostenes anímicos?
- Los entornos digitales y la educación durante la pandemia.
- Las redes sociales como espacio de deseo.
- El amor y la amistad en las redes.

La cantidad y el modo de corrección de los borradores quedan sujetos a los criterios del docente a cargo del curso, por lo que la cantidad de clases para esta actividad podría extenderse.

Actividad – Escribir un cuento en forma de diálogo de chat

Tema: Redes sociales (parte 4).

Los estudiantes exploran las posibilidades de escritura del chat. El objetivo de esta actividad es potenciar la escritura creativa y a la vez profundizar la reflexión sobre la variedad y complejidad de este género.

Modalidad

Individual.

Requerimientos

Una PC o celular por estudiante.

Duración

Entre una y dos clases.

Desarrollo

Previo al desarrollo de la actividad, se recomienda al docente brindar una breve explicación de las características del chat como género discursivo (puede utilizarse como referencia el artículo indicado en la nota a pie de página del apartado teórico).

Para orientar el ejercicio de escritura, el docente pedirá a los estudiantes que construyan el perfil de los personajes del cuento “Luciana” según sus gustos, edades, profesiones, zonas de residencia, etc. Se puede indagar también en las expectativas que tendría cada uno al iniciar la conversación y en cómo creen que la misma se desarrollará.

Consigna sugerida:

- Escribir un diálogo que continúe la historia de “Luciana”. La historia puede desarrollarse tanto a lo largo de minutos como de meses o años, según el conflicto o los intereses que unan a estos personajes. Se sugiere incluir emojis, fotografías y otros elementos que consideren pertinentes en la conversación.

Alternativas:

La actividad puede enriquecerse comparando la propuesta de Hernaiz con la de autores como Hemingway o el ya mencionado Puig, que trabajaron reiteradamente el recurso del diálogo en forma previa al surgimiento de Internet. De este modo, se podría reflexionar acerca de la particularidad del chat con respecto a otras formas del diálogo.

Actividad – Analizar el diálogo entre la literatura argentina y las artes visuales

Tema: Escritura y artes visuales – Apropiacionismo (Parte I).

Los estudiantes reflexionan sobre el vínculo entre la palabra y la imagen a partir del diálogo que el escritor Sergio Chejfec estableció con la obra de Mirtha Dermisache. Esta actividad, de carácter introductorio, puede desarrollarse con la que se presentará a continuación. Se sugiere articular con la materia Artes visuales (de existir en la orientación).

Modalidad

En grupos reducidos.

Requerimientos

Notebook y proyector.

Duración

Una clase.

Desarrollo

El docente presenta algunas obras de Dermisache (pueden seleccionarse algunas de su página y de Youtube) y luego explica la propuesta de Chejfec, contextualizando cada obra dentro sus respectivos contextos. A continuación, se establece un debate en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué efecto produce la obra de Dermisache en la de Chejfec? ¿Se puede leer el texto de este desvinculado de los grafismos? Y, al revés: ¿creen que se puede concebir la obra de Dermisache sin considerar su diálogo con la literatura? ¿Conocen el caso de otros artistas cuyas obras establecieran una relación similar? De ser así, ¿qué diferencias encuentran en cada caso?

Actividad – Producción creativa de grafismos y textos breves

Tema: Escritura y artes visuales – Apropiacionismo (Parte 2).

Los estudiantes realizan una producción creativa a partir del encuentro entre la escritura y las artes visuales. El disparador es, nuevamente, el diálogo entre la obra de Chejfec y la de Dermisache. Se sugiere articular con la materia Artes visuales (de existir en la orientación).

Modalidad

Individual.

Requerimientos

Birome, lápices de colores, acrílico, tinta china, fibrones.

Duración

Entre una y dos clases.

Desarrollo

El docente presenta dos posibilidades a los estudiantes. La primera consiste en seleccionar una obra de Dermisache (se sugiere poner a disposición una amplia variedad como sus cuadernos, diarios, etc.) y que escriban un texto a partir de lo que esos grafismos les sugieren, imaginando qué género y estilo “dialogaría” mejor con la imagen disparadora. La segunda posibilidad consiste en tomar un texto literario (o un fragmento, seleccionado por el docente) y, utilizando diversos grafismos, producir una obra visual basada libremente en el texto.

Actividad – Análisis y debate sobre la videopoesía latinoamericana

Tema: Videopoesía.

Los estudiantes se vinculan con algunas obras representativas de la videopoesía latinoamericana y reflexionan acerca de sus características. El docente seleccionará entre cinco y diez videopoemas en base a los artistas mencionados en el apartado teórico y entre los recursos *online* que figuran al final del cuadernillo. Algunas obras sugeridas: “ASWTZ” de Fabio Doctorovich, “Hojas rojas secas” de Ana María Uribe, “La tarde de un escritor” de Gustavo Romano y “LoCo (Paparazzi III)” de Azucena Losana.

Modalidad

En pequeños grupos.

Requerimientos

Notebook y proyector.

Duración

Una clase.

Desarrollo

A partir de una selección de videopoemas a cargo del docente, se proyectan en clase entre cinco y diez obras. A continuación se organiza un debate que buscará indagar en las representaciones de los estudiantes sobre las cualidades de una obra artística. En la medida de lo posible, se sugiere presentar cada videopoema con su respectiva ficha técnica. Algunas preguntas para impulsar la participación son:

- ¿Conocías a alguno de estos artistas? ¿Cuál te parece que es su disciplina (literaria, cinematográfica, animación)? ¿Qué sensaciones te transmitieron estas proyecciones? ¿Sentiste malestar? ¿Aburrimiento? ¿Incomprensión? ¿Alguna vez viste obras similares? ¿Te hicieron acordar a algo? De ser así, ¿a qué? ¿Considerarías a estas obras “películas”? ¿Qué tienen en común con el cine y en qué se diferencian? ¿Con qué otros géneros audiovisuales que conozcas creés que están emparentadas? ¿Cómo se plantea en cada obra la relación con lo textual? ¿Te parece que es un componente central o más bien subordinado a la imagen?
- Pensá en un título alternativo para uno de los videopoemas. ¿En qué te basaste para ese título?

Actividad – Producir una video-performance

Tema: Videopoesía – Performance.

Los estudiantes reflexionan acerca de su relación con la lectura a partir de la realización de una video-*performance*. Para esta actividad, se sugiere articular con la materia Teatro (si forma parte de la currícula de ese colegio). Como disparador se propone la proyección y análisis de *Ausente* de Belén Gache y *Al alcance de todos* de Carlos Estévez.

Modalidad

En pequeños grupos.

Requerimientos

Notebook y proyector. Los estudiantes podrán filmar sus *performances* con las cámaras de sus celulares o una cámara de video.

Duración

Entre tres y cuatro clases.

Desarrollo

Luego del visionado y análisis de las obras sugeridas (el docente podrá elegir otras si lo considera conveniente), los estudiantes idean una video-*performance* en la que recrean una situación de lectura o el argumento de una obra literaria (puede tratarse de una obra del programa trabajada previamente o de una lectura personal que les interesa abordar). Puede resultar valioso que los estudiantes elijan aquellas obras que consideran significativas para realizar el video.

Actividad – Analizar un poema digital y explorar las posibilidades de la escritura combinatoria

Tema: Escritura aleatoria (Parte 1). Criptoarte

A partir de la lectura del videopoema *No poseas un miedo* (<https://www.facebook.com/watch/?v=935134063635830>) de Matías Buonfrate, los estudiantes analizan algunas características de la escritura aleatoria.

Modalidad

En grupos reducidos de tres o cuatro estudiantes.

Requerimientos

Notebook y proyector.

Duración

Una clase.

Desarrollo

El docente presenta las características de la escritura aleatoria desarrolladas en la primera parte del libro, y reproduce el videopoema de Buonfrate (se sugieren al menos dos visionados). A continuación, se organiza una actividad de análisis que puede ser orientada con las siguientes preguntas:

- ¿Se puede establecer cuál es el tema del videopoema?
- ¿Qué sensación les produjo la combinación entre la voz y el texto?
- Vuelvan a reproducirlo una vez más y seleccionen una palabra agramatical o un verso que les resulte incoherente: ¿A qué creen que se deben esos “errores”?
- ¿Qué les sugiere el título?
- ¿Hay algún otro aspecto estilístico o compositivo que les llame la atención?

Una vez realizada la puesta en común, el docente leerá a los estudiantes la siguiente nota:

Un videopoema es una de las primeras obras de criptoarte en Argentina¹⁰

A partir de esto, los estudiantes googlearán quiénes son Donna Haraway y Alan Turing (puede ser de utilidad que el docente les lea el fragmento de alguna de sus obras) y reflexionarán sobre lo siguiente: ¿qué criterio creen que tuvo Buonfrate al combinar esos materiales? ¿Les parece que tienen algo en común? ¿Qué otros textos intentó combinar anteriormente? ¿Puede hablarse de una “especificidad” del material literario? ¿Qué implica afirmar que *No poseas un miedo* es una obra de arte tokenizada? ¿Qué les parece que aporta a la obra esta intervención?

Actividad – Producción textual estimulada por un bot

Tema: Escritura aleatoria (parte 2).

A partir del *bot Argumentos Aleatorios* (<https://twitter.com/ArgsAleatorios>), de Maximiliano Brina, los estudiantes profundizan el análisis de la interacción entre escritura e informática.

Modalidad

En grupos reducidos de tres o cuatro estudiantes.

Requerimientos

Notebook y proyector.

¹⁰ Fuente: https://www.clarin.com/tecnologia/videopoema-primeras-obras-criptoarte-argentina_0_ydOza-Rdz.html. Disponible.

Duración

Una o dos clases.

Desarrollo

Esta actividad consta de dos partes que pueden desarrollarse en una o dos clases de acuerdo con la cantidad y respuesta de los alumnos. Puede llevarse a cabo como una continuación de la actividad “Escritura aleatoria (parte 1). Criptoarte” o en forma autónoma, en cuyo caso recomendamos presentar las características de la escritura aleatoria, desarrolladas en la primera parte del libro.

En la primera parte, el docente presenta *Argumentos aleatorios*, un *bot* que postea en Twitter breves sinopsis argumentales generadas en forma aleatoria. La propuesta de esta parte de la actividad es que a partir de varios de estos posteos los alumnos, en grupos, traten de desentrañar el funcionamiento del *bot*. Aunque en última instancia la incógnita que subyace es “¿cómo funciona?”, el análisis grupal, así como la puesta en común y discusión general, pueden articularse a partir de preguntas como:

- ¿Qué patrones sintácticos encuentran en los distintos posteos?
- ¿Hay repeticiones de estructuras o palabras?
- ¿Hay errores o fragmentos “raros”?
- ¿Creen que el *bot* “crea” las oraciones o se limita a “ordenar” palabras?
- ¿Creen que realmente es un *bot* el que “escribe” o es una persona? Justifiquen.

En la segunda parte, cada grupo deberá elegir uno de los argumentos y desarrollarlo en una narración breve que será puesta en común al finalizar la clase. Como referente o ejemplo se puede mencionar la serie *Two Sentence*

Horror Stories (2019), una antología de historias de terror tomadas de posts breves o tuits (de ahí las “dos oraciones” del título).

Para evaluar la actividad y seguir pensando

- La primera parte de la actividad puede extenderse al debate sobre conceptos ampliamente presentes en las discusiones estéticas del último siglo y que se enlazan con varios de los desarrollos que presentamos en la primera parte de este libro. El significado de “creación” hoy, las similitudes y diferencias entre “original” y “copia”, la encrucijada de las artes entre la “creación” y el “ready made” de las vanguardias, nociones como “autor”, “creador”, “prosumidor” o “curador” en el contexto de las redes: “memes”, “virales” y “contenidos audiovisuales”, *remakes* y *reboots* cinematográficos, versiones y *covers* musicales, *fanfiction*, entre otros.

Alternativa para potenciar la actividad

- Como alternativa de producción textual se les puede pedir a los alumnos que piensen un esbozo de algoritmo de escritura combinatoria a partir de los mecanismos que se identificaron en la primera parte de la actividad. Cabe aclarar que esto no implica “programar” sino una producción textual a partir de individualizar los componentes (sintácticos, léxicos) de los textos de *Argumentos aleatorios* y tratar de poner en práctica las hipótesis respecto a su dinámica de funcionamiento y abordar los problemas que se presenten. Obviamente, si los alumnos contaran con nociones de programación, diseñar una aplicación sería una actividad recomendable.

- A la primera parte de la actividad (o como actividad adicional —“tarea para el hogar”—) pueden sumarse, con la misma dinámica, otros *bots* como *Nerudabytes* (<https://twitter.com/nerudabytes>), también de Maximiliano Brina, o textos como *No poseas un miedo* de Matías Buonfrate o *Peronismo (spam)*, de Carlos Gradin, ya mencionados en este libro.

-También, a la primera parte de la actividad pueden sumarse la lectura y discusión del artículo “Un bot engañó los argentinos haciéndoles creer que chateaban con la presidenta K” (<https://www.vice.com/es/article/ae7z5z/un-bot-enga-los-argentinos-haciendoles-creer-que-chateaban-con-la-presidenta-k>), sobre el caso del *bot* creado por Roni Bandini.

- Para la segunda parte de la actividad, se le puede ofrecer a los alumnos el desarrollo del argumento en un cómic, un video de animación —usando herramientas como **Powtoon** (<https://www.powtoon.com/>)— o uno actuado por ellos mismos. Las producciones se visualizarán en una clase posterior y/o se compartirán por alguna plataforma *online* (Youtube, Vimeo o campus de la escuela, si lo hubiera). Será una actividad a desarrollar fuera de la clase con la guía del docente y, en caso de que opten por actuar y compartirlo en la red, recomendamos contar con autorización de los padres o tutores.

- Una alternativa para ambas partes es pensar, a partir *Two Sentence Horror Stories*, en darle una orientación de género a las actividades y considerar qué cambios deberían hacer para adaptar sus producciones a géneros como el terror, la ciencia ficción, el romance, la fantasía, el animé, etc.

Actividad – Analizar un manifiesto de las vanguardias históricas y compararlo con un manifiesto creado en forma aleatoria

Tema: Vanguardia. Manifiestos.

A partir de la lectura del “Manifiesto Estridentista” de Manuel Maples Arce y otros, los estudiantes analizan algunas características del género y lo comparan con un manifiesto creado a partir de un algoritmo.

Modalidad

En grupos reducidos de tres o cuatro estudiantes.

Requerimientos

Fotocopias del manifiesto, notebook (con parlantes) y proyector.

Duración

Dos clases.

Desarrollo

El docente realiza una lectura del manifiesto en voz alta mientras los estudiantes, divididos en grupos, lo siguen con sus copias. Se sugiere que en esta ocasión la lectura no sea precedida por una explicación del movimiento, de modo que sean los estudiantes quienes realicen hipótesis acerca de la procedencia del manifiesto a partir de sus impresiones. Luego de una lectura silenciosa, se pedirá a los estudiantes que investiguen acerca del estridentismo, sus integrantes y obras más representativas. Finalmente se realizará una puesta en común en la que se recuperarán algunas de las características del manifiesto como género (durante esa clase o en la siguiente). Para ello, se recomienda proyectar las tapas de las revistas *Horizonte e Irradiador*, así como la portada del poema *Urbe. Super-poema bolchevique en 5 cantos* (1924) de Maples Arce.

En la clase siguiente, el docente reproducirá algunos de los *Manifiestos robots* de Belén Gache. Para su análisis, se puede retomar lo trabajado con la actividad del poema de Matías Buonfrate, en caso de haberse llevado a cabo, o bien recuperar algunos aspectos teóricos señalados en la primera parte del libro.

A continuación se sugieren las siguientes preguntas para la comparación de estas obras:

¿Qué rasgos del estilo del “Manifiesto estridentista” les parece que reaparecen en los textos “creados” por Gache? ¿Por qué creen que la palabra de la pregunta anterior está entrecomillada? ¿Puede hablarse de un programa en los *Manifiestos robots*? En caso de haberlo trabajado, ¿qué semejanzas formales encuentran con el poema “No poseas un miedo” de Buonfrate?

Actividad – Producción de una narrativa mash up

Tema: Mash-up.

A partir de una selección de pósters de películas, los estudiantes analizan y producen un *mash-up*.

Modalidad

En grupos reducidos de tres o cuatro estudiantes.

Requerimientos

Notebook y proyector.

Duración

Una clase.

Desarrollo

El docente exhibe los pósters de películas como *Ouija Shark*, *Lost Shark*, *Abraham Lincoln VS. zombies* o *Abraham*

Lincoln vampire hunter (también puede proyectar alguno de los tráilers de estas u otras películas similares). Tras un breve intercambio respecto a si vieron alguna de estas películas u otras similares (y, de haberlo hecho, qué les pareció) o si les parecería interesante hacerlo y por qué, presenta las características del *mash-up*, desarrolladas en la primera parte del libro. Retomando la definición que presentamos, “montaje de fragmentos de fuentes diversas y, en lo posible, aparentemente irreconciliables”, se pasa, en forma grupal, a identificar en los títulos e imágenes de cada póster esas fuentes irreconciliables, que en estos casos siempre se presentan en pares. Anotando cada una en el pizarrón quedan dos columnas como:

Fuente 1	Fuente 2
<i>Tiburón</i>	<i>Zombies</i>
<i>Abraham Lincoln</i>	<i>vampiros</i>

Así dispuestos, se pueden visualizar y considerar las relaciones entre estos pares, generalmente expresadas mediante preposiciones (“en”, “contra”, etc.). El docente no debe dejar de señalar que en estos ejemplos presentados las “fuentes” son animales, personajes ficticiales de un género, personajes históricos y obras de ficción literaria. Adicionalmente preguntará si pueden pensar otro tipo de “fuentes” y con qué criterio(s) deciden si son operativas o no. Después de esto, y refinando la información, el docente señala que debe agregarse una tercera columna de “lugares”:

Fuente 1	Fuente 2	Lugar
<i>Tiburón</i>	<i>Zombies</i>	<i>Isla de Lost</i>
<i>Abraham Lincoln</i>	<i>Vampiros</i>	

Con esto como referencia, los alumnos, ya en grupos, deberán proponer dos fuentes y un lugar, que el docente consignará en un nuevo cuadro en el pizarrón. A modo de ejemplo:

Fuente 1	Fuente 2	Lugar
carpincho	fantasma	cancha de Boca
Sarmiento	futbolista	fiesta clandestina
docente	BTS	Patagonia
<i>Martín Fierro</i>	Gaturro	Primera Junta
cartonero	taxista	supermercado chino

A partir del cuadro, el docente asignará combinaciones aleatorias de las tres columnas (p.e.: “carpincho + taxista + fiesta clandestina”) a cada grupo que deberá convertirlas en el título de una narración breve que desarrollará y será puesta en común con el resto de los alumnos al final de la clase o en una clase posterior, a elección del docente.

Alternativa para potenciar la actividad:

- Una alternativa es desarrollar el cuadro no en el pizarrón sino en una planilla de cálculo, con lo que se puede realizar la combinación de elementos ordenando las columnas en forma aleatoria.
- Un texto que puede sumarse a esta actividad son las películas del personaje Bombita Rodríguez, de Diego Capusotto y Pedro Saborido, como “Bombita contra los burócratas sindicales del espacio”, que permiten reencuadrar el tema del *mash-up* a partir de un contexto nacional, la música y la estética de las películas de las décadas de 1960 y 1970, la historia, el peronis-

mo, etc. Los videos están disponibles en el canal de youtube del programa Peter Capusotto y sus videos (<https://www.youtube.com/user/petercapusottotv>). Este reencuadre permitiría, incluso, incorporar el tema del retrofuturismo a partir de los textos mencionados en la primera parte de este libro.

Recursos literarios y críticos online

Agustín Fernández Mallo: El hombre que salió de la tarta
Ana María Uribe
Antología de Literatura Electrónica Latinoamericana y Caribeña
Azucena Losana
Barraca vorticista
Belén Gache
Caracteres
Carlos Scolari: Hipermediaciones.com
Ciudades visibles
Colectivo Ludión
Domenico Chiappe
Educar
Electronic Literature Collection vol. 1 (en varios idiomas)
Electronic Literature Collection vol. 2 (en varios idiomas)
Electronic Literature Collection vol. 3 (en varios idiomas)
Errática
Ersilias
Graciela Taquini
Gustavo Romano
Juan Ángel Italiano
Leonardo Solaás
Ludión
Milton Läufer
#Orson80

Poesíalaplata
Un libro es un libro
Vicente Luis Mora: Diario de Lecturas
Videobardo

Bibliografía

- Albarelo, F. y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. En *Común. soc [online]*, N° 58, pp. 223-247. Disponible
- Bereiter, C. y Scarmalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, N° 58: 43-64. Disponible
- Bombini, G. (2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. *Catálogos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol 2, N° 4, junio. Disponible
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 11 (4), noviembre-diciembre: 5-20. Disponible
- Bombini, G. y Martínez, N. (2018). Lectura, escritura y “nuevas tecnologías” un desafío a la imaginación didáctica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N° 80: 7-13.
- Calinescu, M. (2002). Vanguardia. En *Cinco caras de la modernidad: Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, posmodernismo*. Barcelona, Alianza.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- Chejfec, S. (2015). *Últimas noticias de la escritura*. Buenos Aires, Entropía.
- Chiappe, A. (2016). Tendencias en contenidos educativos digitales en América Latina. *Cuaderno SITEAL*, UNESCO. Disponible
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N° 1, marzo.

- Dermisache, M. y Chejfec, S. (2019). *Libro N° 8: 1970. El mes de las moscas*. Buenos Aires, N Direcciones.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Literatura*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible
- Fernández Mallo, A. (2009). *Postpoesía: Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona, Anagrama.
- Fernández Mallo, A. (2018). *Teoría general de la basura (cultura, apropiación, complejidad)*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Ferrés, J. (1998-1999). La educación audiovisual, asignatura pendiente de la reforma. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, N° 155-156: 49-55.
- Flusser, V. (2015). *El universo de las imágenes técnicas: elogio de la superficialidad*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Goldsmith, K.(2015). *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Hernaiz, S. (2016). *Las citas*. Bahía Blanca, 17 grises.
- Jenkins, H. (2007). Transmedia Storytelling 101. En *Confessions of an Aca-Fan. The official weblog of Herry Jenkins* [Blog]. Disponible
- Kanev, V. (1998). El manifiesto como género. Manifiestos independentistas y vanguardistas. *América: Cahiers du CRICCAL*, N° 21. Polémiques et manifestes aux XIXe et XXe siècles en Amérique latine, pp. 11-18. Disponible
- Kelly, V. (2014). *Prácticas del lenguaje en la era digital. Palimpsestos siglo XXI*. Buenos Aires, La Crujía.
- Kozak, C. (2009). Poéticas tecnológicas y escuela. Apuntes sobre canon y experimentación. *Propuesta Educativa*, N° 32: 47-53, noviembre. FLACSO.
- Kozak, C. (2015). *Tecnopoéticas argentinas: archivo blando de arte y tecnología*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Buenos Aires, Cengage Learning Argentina.

- Manzoni, C. (comp.). (2007). *Vanguardistas en su tinta. Documentos de la Vanguardia en América Latina*. Buenos Aires, Corregidor.
- Martínez Esquerro, A. y Quiles Cabrera, M. del C. (2019). Poesía visual y videopoesía. En Campos Fernández-Figares, M. y Escandell Montiel, D. (eds.). *Poesía en red y ciberpoesía*. Orihuela, Fundación Cultural Miguel Hernández.
- Mendoza, J. J. (2011). *Escrituras past_: tradiciones y futurismos del siglo 21*. Bahía Blanca, 17 grises.
- Mendoza, J. J. (2011). *El canon digital_ La escuela y los libros en la cibercultura*. Buenos Aires, La Crujía.
- Porrata Doria, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, N° 49: 45-60.
- Quevedo, L. (2003). La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI. En Tenti Fanfani, E.; Filmus, D. y Tedesco, J. C. *Educación media para todos: Los deseos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE.
- Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. *El Profesional de la Información*, vol. 27, N° 4.
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Speziale, A. (2021). Videopoesía: un modo de expresión para pensar la realidad social. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, año XXII, vol. 96, octubre.
- Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Vanoli, H. (2019). *El amor por la literatura en tiempos de algoritmos. 11 hipótesis para discutir con escritores, editores, lectores, gestores y demás militantes*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Les autores

Maximiliano Brina

Magíster en Estudios Literarios, Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Dictó clases en las carreras de Letras y Artes así como en programas de extensión en dicha universidad. Se desempeña como investigador independiente además de participar en proyectos institucionales relacionados con la problematización de la literatura en la coyuntura digital y la narrativa y la poesía contemporáneas en idioma español. Miembro del equipo editorial de la *Revista Luthor*. Programador.

Mariano Favier

Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y maestrando en Educación, lenguajes y medios en la Universidad Nacional de San Martín. Se desempeña como docente de Literatura del nivel medio en la provincia de Buenos Aires y como profesor de escritura académica en diversas universidades nacionales.

María Cecilia Romero

Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Ayudante de primera en la cátedra de Gramática y doctoranda por la misma universidad. El tema de su tesis comprende aspectos de las prácticas de escritura en la escuela secundaria. Ejerce la docencia hace veinte años en los niveles medio y superior. Se especializa en la enseñanza de la Lengua desde una perspectiva de género.

Letras en el aula es un proyecto del Departamento de Letras de la Universidad de Buenos Aires que tiene como propósito elaborar materiales para la escuela secundaria en base a marcos teóricos y perspectivas que se enseñan en nuestra carrera. En esta segunda entrega presentamos las propuestas para el aula de Maximiliano Brina y Mariano Favier para el área de literatura y de Cecilia Romero para el área de lengua.



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

