

Lectura 1 (preguntas 1 a 8)

Columna publicada en la web Icho.pro

Estoicismo vs. Bushidō: cuando un idioma no es suficiente

Cuando nuestras propias culturas nos limitan, nos acercamos a otros idiomas, a menudo de formas sorprendentes.

Hace poco tuve una conversación con uno de mis amigos japoneses sobre filosofía, y me sorprendió saber que el adjetivo inglés "estoico" (ストイック, *sutoikku*) es ahora un término común en Japón, no solo en referencia a la escuela grecorromana de filosofía (conocida en japonés como *sutoa-ha* (ストア派) o "escuela Stoa"), sino también como una palabra para describir la determinación tranquila y serena frente a grandes dificultades.

Lo que me sorprendió de la palabra *sutoikku*, sin embargo, fue que si alguna vez hubo una cultura que no necesitaba una palabra importada para el concepto de estoicismo, tendría que ser Japón. Este es el país que inventó el *bushidō* (el camino del samurái) y la semana laboral de mil millones de horas. Este es un país que tuvo que inventar un término para "muerte por exceso de trabajo" (過労死, *karōshi*), un hecho muy frecuente en la cultura laboral de alta presión de este país. Este es también el país donde no hace mucho tiempo los comandantes militares cometen *seppuku* (suicidio por destripamiento) en lugar de rendirse, y se esperaba que lo hicieran con, bueno, una calma *estoica*.

Que los japoneses se encuentren queriendo un término para describir este tipo de resistencia frente a las dificultades parece similar al sentimiento español de la necesidad de importar un término para la masculinidad exagerada o que los alemanes necesitan una nueva palabra para la precisión en la ingeniería. Totalmente absurdo.

No es sorprendente que el idioma japonés esté repleto de palabras que resuenan valores estoicos. Entre las primeras palabras que aprende cualquier trabajador extranjero en Japón se encuentran *ganbaru* (頑張る) y *gaman* (我慢). El primero es un verbo que literalmente significa "mantente firme", pero que se encuentra típicamente en situaciones en las que en inglés se dice "buena suerte" o "haz tu mejor esfuerzo", aunque ninguna de estas frases en inglés se acerca a capturar el espíritu guerrero detrás de *ganbaru*. El segundo término, *gaman*, es un sustantivo que se refiere a la resistencia calmada de las dificultades y del sufrimiento, una cualidad que muchos en Japón considerarían esencialmente japonesa. Cuando se combina con el adjetivo *tsuyoi* (強い) se convierte en *gamanzuyoi* (我慢強い) - literalmente "fuerte frente al sufrimiento y la adversidad". En otras palabras, estoico y algo más.

Entonces, ¿por qué alguien en Japón se molestaría con una palabra *prestada* del inglés como *sutoikku*, cuando el término equivalente en japonés me parece aún más fuerte en su estoicismo implícito?

Mi teoría es que se trata de contexto, y es indicativo de cierto cansancio y resentimiento por parte de los japoneses ante que padres, educadores, jefes y otras figuras de autoridad hayan terminado agotando conceptos como *gaman* y *ganbaru*. Si bien mi evidencia de esto es puramente anecdótica, sospecho que el término "estoico", tal como se emplea en Occidente, implica una dureza y resistencia impulsada más individualmente, mientras que *gaman* implica, al menos para la mayoría de los japoneses, el tipo de determinación y resistencia impulsada no desde la persona, sino por la presión social y el tipo de conformidad de colmena que la cultura educativa y corporativa japonesa siempre ha tendido a fomentar.

Este tipo de limitaciones lingüísticas va en ambos sentidos, por supuesto. Desde que regresé a Canadá después de muchos años en Japón, todavía me encuentro diciendo *ganbaru* en lugar de "buena suerte" porque, bueno, es una mejor expresión cuando no solo quieres desearle "suerte" a alguien, sino ayudar a inculcarle el coraje y, de hecho, determinación estoica necesaria para tener éxito. Supongo que la expresión equivalente en inglés canadiense sería "Mantén tu bastón en el hielo", pero, como expresión de hockey, esto también tiene sus límites. A mí mismo todavía me gusta el "*ganbatte kudasai*" como un llamado a la acción energizante y al trabajo duro.

El término *gaman* es una historia ligeramente diferente. Un producto del budismo zen, *gaman* se traduce de diversas maneras como "perseverancia", "paciencia" o "tolerancia" y generalmente se usa para referirse a la fuerza y la calma frente a lo desagradable y la adversidad. La virtud de *Gaman* fue citada con frecuencia en referencia a la asombrosa capacidad de recuperación (y buen comportamiento) que la gente del noreste de Japón demostró después del terrible terremoto y tsunami de Tohoku de 2011. En este sentido, es más o menos un afín al "estoicismo".

Sin embargo, donde *gaman* se aparta del estoicismo occidental es en su conformismo implícito y su deferencia a la autoridad. El término relacionado *yase-gaman* (瘦せ我慢), que se traduce como algo como "estoicismo fingido", se refiere a cuando una persona soporta algo no por un impulso interno profundo, sino por un sentido de deber externo o presión de grupo. Si bien por sí solo *gaman* significa esencialmente lo mismo que estoicismo, el término, por razones socioculturales, ha ganado un contexto que escucha el lado oscuro del famoso buen comportamiento de la sociedad japonesa, a saber, un persistente autoritarismo y presión para conformarse: la vena en el que encontramos *karoshi* y otras consecuencias tóxicas de la tradicional cultura japonesa de disciplina y seguimiento de reglas.

Siempre he tenido la sensación de que muchos japoneses, especialmente los jóvenes, se resienten de que sus compatriotas mayores los intimiden sobre el espíritu *gaman*. Como ex maestra de escuela secundaria en Japón, he asistido a muchas asambleas escolares interminables en las que los directores y otras autoridades figuraban hablando sobre el espíritu *gaman* mientras los estudiantes ponían los ojos en blanco. Por lo tanto, no es sorprendente que los japoneses más jóvenes se aferren especialmente a una palabra como "sutoikku" como una alternativa fresca y más individualista a lo que es en esencia una noción admirable, aunque con una carga cultural.

Anónimo (s.f.) *Estoicismo vs. Bushidō: cuando un idioma no es suficiente*
<https://ichi.pro/es/estoicismo-vs-bushido-cuando-un-idioma-no-es-suficiente-174557550683989>

1. ¿Qué demuestra el desastroso evento natural de Tohoku?
 - A) La notable diferencia entre el estoicismo occidental y el oriental ante los problemas.
 - B) La capacidad de recuperación de los japoneses por su tolerancia a la adversidad.
 - C) La utilidad del conformismo y obediencia para hacer frente a una tragedia natural.
 - D) La forma en que la mentalidad de colmena opera en circunstancias calamitosas.

2. Según la definición del término *gambaru*, ¿en cuál circunstancia **NO** sería adecuado utilizarlo?
- A) Al alentar a un competidor en un evento deportivo difícil.
 - B) Cuando un compañero de curso se enfrenta a una interrogación.
 - C) Si te encuentras nervioso por hablarle a una persona desconocida.
 - D) Cuando una persona se dispone a disfrutar de sus vacaciones.
3. ¿Cuál es la causa del *karōshi*?
- A) La extrema exigencia propia del sistema laboral japonés.
 - B) El individualismo y necesidad de éxito de la sociedad japonesa.
 - C) La pérdida de la dignidad personal producto de una derrota.
 - D) El autoritarismo propio de las generaciones mayores en Japón.
4. Según el emisor, ¿cuál es la causa de que Japón no necesite realmente importar la palabra estoicismo?
- A) Ya tienen suficiente con la presión que impone el bushidō sobre sus vidas.
 - B) El característico esfuerzo y respeto de su cultura no es equivalente a ella.
 - C) El concepto descrito por ella ya lo tienen incorporado como parte de su cultura.
 - D) El idioma japonés está repleto de palabras que comparten el mismo sentido.
5. Según la emisora, ¿por qué es esperable que los jóvenes japoneses prefieran la palabra *sutoikku*?
- A) Porque tienden a crear nuevas palabras para mostrar su identidad.
 - B) Porque la nueva enseñanza escolar admite contenidos sobre Occidente.
 - C) Porque ya no existen los valores del bushidō en la cultura japonesa.
 - D) Porque sus mayores les intimidan con el autoritarismo y conformismo.
6. Un estereotipo es una imagen o idea aceptada comúnmente sobre un grupo o sociedad con carácter inmutable y generalizador. ¿Cuál es el propósito de aludir al estereotipo sobre españoles y alemanes en el fragmento?
- A) Criticar a la sociedad japonesa por preferir elementos de la cultura occidental antes que la propia.
 - B) Reforzar el juicio del emisor sobre el empleo del término *sutoikku* en la sociedad japonesa actual.
 - C) Indicar la relevancia del comportamiento de una sociedad para la construcción de su identidad.
 - D) Plantear el parecer del emisor sobre cuán relevante es para una sociedad apearse a sus tradiciones.

7. Los conceptos *gaman* y *yase-gaman* se conectan con la paciencia que proviene de aceptar y enfrentar la adversidad. ¿Cuál de las siguientes opciones presenta una relación correcta entre cada concepto y actitud asociada?

	<i>gaman</i>	<i>yase-gaman</i>
A)	Sufrimiento.	Responsabilidad laboral.
B)	Dureza en el trato y autoexigencia.	Obediencia acrítica.
C)	Presión social.	Esfuerzo lleno de energía.
D)	Determinación personal.	Mera Acatamiento a la norma social.

8. ¿Cuál es la idea central del segmento citado?

Mi teoría es que se trata de contexto, y es indicativo de cierto cansancio y resentimiento por parte de los japoneses ante que padres, educadores, jefes y otras figuras de autoridad hayan terminado agotando conceptos como *gaman* y *ganbaru*. Si bien mi evidencia de esto es puramente anecdótica, sospecho que el término "estoico", tal como se emplea en Occidente, implica una dureza y resistencia impulsada más individualmente, mientras que *gaman* implica, al menos para la mayoría de los japoneses, el tipo de determinación y resistencia impulsada no desde la persona, sino por la presión social y el tipo de conformidad de colmena que la cultura educativa y corporativa japonesa siempre ha tendido a fomentar.

- A) Los jóvenes japoneses prefieren el término *sutoikku* porque es un valor moral individual antes que el surgido por el mandato colectivo de sus mayores.
- B) La penetración del concepto occidental *estoico* prueba la influencia de la globalización incluso en sociedades tan tradicionales como la japonesa.
- C) El contexto predominantemente individualista de los jóvenes japoneses marca el fin de la perseverancia característica de generaciones anteriores.
- D) Los conceptos *gaman* y *ganbaru* desaparecerán porque los jóvenes japoneses prefieren valores occidentales antes que los propios de su cultura.

Lectura 2 (preguntas 9 a 16)

Artículo del sitio web Memoria Chilena, extraído el 2022.

Origen de una expresión popular convertida en tradición nacional

Las ramadas

La ramada o fonda es uno de los sellos distintivos de nuestras celebraciones nacionales. Estos establecimientos ocasionales, desde sus inicios han expresado una identidad de raigambre campesina que gira alrededor de la comida, el baile y la alegría.

En la actualidad, la ramada o fonda constituye uno de los sellos distintivos de nuestras celebraciones nacionales. Dentro de las festividades cívicas republicanas, hoy denominadas "Fiestas Patrias", destaca la temprana incorporación de esta particular forma de sociabilidad dentro del programa festivo, práctica que persiste hasta hoy.

Distintas denominaciones han recibido las ramadas, cuyos orígenes se remontan al período colonial, específicamente al siglo XVI. Forma de sociabilidad propia de los sectores populares rurales, la ramada fue trasplantada por los sujetos que se trasladaban a las ciudades, quienes, una vez instalados en sus arrabales y suburbios, reprodujeron las costumbres de sus antiguos lugares de residencia. Así, los vocablos *chingana*, *ramada* o *fonda* hacen referencia a algo más profundo que un mero recinto físico. Además de ser centros de diversión genuinamente populares, gestionados principalmente por mujeres, estos establecimientos ocasionales expresaban una identidad de raigambre campesina, conformada de manera independiente a las élites económicas y políticas de la época.



Además de constituir un lugar de entretención esporádica, las ramadas fueron desde época colonial el escenario de diversos eventos de índole familiar, lúdica o religiosa, dada la facilidad con que podían ser levantadas. Al igual que muchas otras instancias de esparcimiento, estas reuniones populares eran amenizadas con música, canto y baile, y en ellas era infaltable la costumbre de consumir alcohol.

Dado el dinamismo y capacidad de adaptación que caracterizaba a esta forma de sociabilidad, muchos eventos eran celebrados mediante la construcción de ramadas. Festejos de carácter familiar tales como nacimientos, bautizos, velorios y matrimonios demuestran que la ramada no necesariamente estaba asociada a fines comerciales, sino que también podía darse la apropiación de su estructura en ámbitos particulares. También se utilizaban en acontecimientos multitudinarios, entre los que destacaban carreras de caballos, peleas de gallos o juegos de bolos, los que incitaban la instalación de ramadas y cocinerías en los alrededores, que podían extenderse por varios días seguidos.

Algo similar ocurría en las fiestas religiosas, en donde era infaltable la participación masiva del mundo popular. Aunque la asociación entre ramada y festividad piadosa siempre fue un motivo de preocupación para las autoridades de la época, era muy recurrente que se multiplicasen durante los días dedicados a conmemorar Navidad, Corpus Christi y las fiestas de los santos patronos de los pueblos.

Los trabajos, especialmente agrícolas y ganaderos, también eran festejados con estas reuniones. La finalización de trillas, rodeos, matanzas y vendimias eran razones suficientes para dar 'rienda suelta' a los elementos de sociabilidad acostumbrados. Era común que para la realización de estas labores, el pago por los servicios prestados no fuese un salario, sino que más bien se utilizaba el sistema de "mingacos", en donde se retribuían las tareas realizadas mediante la celebración de una fiesta al final de la jornada, en donde abundaba el alcohol, la comida y el baile.



Con la instauración de la República en las primeras décadas del siglo XIX, las fiestas cívicas recién instauradas se presentaron como una nueva oportunidad para que el mundo popular reprodujera su particular forma de festejo. Entonces se produjo un proceso espontáneo de apropiación de esta fiesta por parte de la clase dirigente, pues percibió la fuerza social que había tras esta costumbre popular y lo conveniente que resultaba para inculcar sentimientos de adhesión a la nación chilena. La persistencia de esta forma de celebración hasta nuestros días se explica en parte por esta actitud del grupo dirigente que la transformó en la expresión más emblemática del programa festivo republicano, aunque luchó por distanciarla de eventos de tipo religioso.

En efecto, la mayoría de las celebraciones patrias del siglo XX contemplaron la inauguración de fondas y ramadas como parte oficial del festejo, a diferencia de los programas oficiales del siglo XIX, que solo hacían referencia a regocijos, volantines, carreras y música, sin mencionar específicamente estos recintos de entretención popular. El carácter institucional que adquirieron las ramadas como manifestación oficial de la identidad patria, se aprecia en ocasiones como la inauguración de la fonda oficial del Parque O´Higgins en Santiago, evento al cual anualmente acuden autoridades cívicas y gubernamentales, encabezadas por el Presidente de la República.

Memoria Chilena (s.f.) *Las ramadas*
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3545.html>

9. ¿Qué aspecto de la ramada podría justificar la preocupación de las autoridades por su instalación en festividades religiosas?
- A) La algarabía del canto y el baile.
 - B) Su finalidad esencialmente comercial.
 - C) La poca moderación con el alcohol.
 - D) Su independencia de la élite.
10. ¿Cuál era la función del *mingaco* en el ámbito agrícola y ganadero?
- A) Sustituir el pago de un salario a los trabajadores.
 - B) Generar una mayor cohesión social entre los peones.
 - C) Agradecer la buena voluntad de los jornaleros.
 - D) Inculcar la adhesión a las élites que dirigían la República.

11. En el contexto de la lectura, ¿cuál es el propósito del siguiente fragmento?

En efecto, la mayoría de las celebraciones patrias del siglo XX contemplaron la inauguración de fondas y ramadas como parte oficial del festejo, a diferencia de los programas oficiales del siglo XIX, que solo hacían referencia a regocijos, volantines, carreras y música, sin mencionar específicamente estos recintos de entretenimiento popular.

- A) Confirmar el uso de la ramada como mecanismo para generar sentimientos patrios.
- B) Dar a conocer cuándo las ramadas se incorporaron oficialmente a las Fiestas Patrias.
- C) Diferenciar entre las formas de celebrar la identidad nacional entre el siglo XIX y XX.
- D) Probar la mala percepción de las ramadas en el ámbito de festividades religiosas.

12. ¿Con cuál fenómeno se asocia aparición de la ramada en contextos urbanos?

- A) Con las Fiestas Patrias.
- B) Con la migración rural.
- C) Con los trabajos agrícolas.
- D) Con la instauración de la República.

13. ¿Qué aspecto de la ramada justifica su dinamismo y capacidad de adaptación a distintas instancias?

- A) Ser un lugar de esparcimiento.
- B) La popularidad de su origen.
- C) Su facilidad de construcción.
- D) Ofrecer alcohol, canto y baile.

14. Según el texto, ¿quiénes suelen administrar las ramadas?

- A) Autoridades de la República.
- B) Campesinos migrantes.
- C) Mujeres populares.
- D) Hombres del arrabal.

15. Para quienes organizan ramadas, ¿cuál es el atractivo de instalarse en asociación con festividades religiosas?

- A) La seguridad del evento, debido a una clientela más tranquila.
- B) La masividad de dichos eventos, que posibilitan mayores ventas.
- C) El carácter familiar del evento privado, pues solo participan familiares.
- D) El esparcimiento con música y baile, exclusivo de la devoción popular.

16. Considera la siguiente bajada obtenida de una noticia en un diario electrónico en el contexto de las Fiestas Patrias.

Como cada año, el ingenio, el humor y la picardía se manifiestan en las fondas y ramadas a lo largo del país, bautizadas con atractivos nombres. Queremos hacer un homenaje a aquella creatividad que nos sorprende, reuniendo los mejores nombres de fondas gracias a las fotos que nos envían sus visitantes.

¿Cuál aspecto de la ramada es posible reconocer en el fragmento de la nota?

- A) La personalidad popular.
- B) La masividad de las fiestas.
- C) El canto y el baile.
- D) El espíritu republicano.

Lectura 3 (preguntas 17 a 24)

Artículo publicado en la web de Unesco, publicado en 2024.

Idea

¿Quién sigue temiendo al lobo?

Tanto si aparece en un rincón del bosque como en la puerta de tu casa, en el campo, o en un corral, el lobo en la literatura infantil es, ante todo, un depredador. En los relatos que enseñan a los niños a ser precavidos como *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos* y *El lobo y los siete cabritos*, y en muchas de las fábulas de Esopo, que se remontan a la antigua Grecia, el lobo presentado como depredador ha servido de metáfora de la maldad humana. Sus víctimas (los débiles, los niños y los enfermos) y sus estratagemas (el coqueteo, el engaño y la intimidación) lo convierten en un traidor amoral que merece castigo.

Pero el lobo también es un animal real, un gran carnívoro que antes se encontraba en todo el hemisferio norte. Para los europeos y los americanos de origen europeo, este animal constituía una amenaza tanto para los humanos como para su ganado, y desataba sus temores difuminando los límites entre lo real y lo simbólico.

El cuento de *Caperucita Roja* merece especial atención. Existen variantes del relato en Europa, Asia y América del Norte. Es uno de los cuentos de hadas más narrados y analizados. Se basa en dos fuentes principales: la colección de narraciones populares orales francesas de Charles Perrault, de 1697, y los cuentos populares alemanes recopilados por los hermanos Grimm en el siglo XIX. En la primera, el lobo devora a la niña y la abuela, mientras que en la segunda, un cazador mata al lobo, le abre el vientre y libera a las dos víctimas. *Lon Po Po*, la versión china de la historia de Caperucita Roja, añade una variante en la que tres jóvenes hermanas frustran las tretas del lobo. Hacia finales del siglo XIX, cuando los esfuerzos por erradicar al lobo en el oeste de Estados Unidos empezaron a dar frutos, varias publicaciones lo presentaron bajo un ángulo más indulgente. Es el caso de *Lobo, rey de Currumpaw*, relato publicado en 1898 por el escritor e ilustrador canadiense Ernest Thompson Seton, y de las novelas del escritor estadounidense Jack London *La llamada de la selva* (1903) y *Colmillo blanco* (1906). Aunque carentes de realismo, estos lobos son, en cierto modo, admirables.

Sin embargo, no fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando cambió radicalmente la representación del lobo en la literatura infantil occidental. Una serie de factores, entre ellos el comienzo de la investigación científica sobre el animal, su casi extinción y el cambio de su estatus legal de especie cazada a protegida, contribuyeron a la proliferación de libros favorables al lobo destinados al público en general.

La difusión de información sobre los verdaderos lobos ha dado lugar a representaciones más matizadas. Por supuesto, no se niega su naturaleza depredadora, pero solo constituye uno de los muchos rasgos de este animal social, al que se considera fundamental para la supervivencia de los ecosistemas.

En *Cara a cara con los lobos* (2008), el escritor y fotógrafo estadounidense Jim Brandenburg se apasiona por la vida en manada, destacando las similitudes entre la vida de un lobezno y la de un niño. La biografía ficticia *Wander* (2019), de la estadounidense Rosanne Parry, cuenta la historia real de una loba que recorrió más de 1.600 kilómetros en busca de pareja, mientras que *Cuando regresaron los lobos* (2008), de la escritora estadounidense Dorothy Hinshaw Patent, retrata el regreso de los lobos a sus antiguos hábitats.

Mientras en los cuentos tradicionales los lobos solitarios suponían una amenaza, en la no ficción y

la ficción realista actuales, estos lobos son vulnerables e inofensivos. Basados en estudios científicos, estos nuevos enfoques han vuelto a definir la condición del depredador haciendo hincapié en los peligros y desafíos a los que se ahora enfrentan estos carnívoros.

Dos motivos relacionados con el lobo se han convertido en fuente de inspiración para autores e ilustradores de literatura infantil: los niños criados por lobos y los hombres lobos. Ambos tratan al mismo tiempo el tema del lobo y su relación con la infancia.

El autor inglés Rudyard Kipling comienza *Los libros de la selva* (1894-1895) narrando el rescate de Mowgli, un "cachorro de hombre", por una manada de lobos, y en *Julie de los lobos* (1972), de la escritora estadounidense Jean Craighead George, una manada de lobos rescata a la joven protagonista de las garras de unos malvados humanos.

Otros cuentos, como *La historia de un lobo* (1981), del estadounidense David McPhail, presenta a niños rescatando a un lobo. Y en *Perdidos en la nieve* (2017), del ilustrador estadounidense Matthew Cordell, el rescate es recíproco: una niña que salva a un lobezno es, a su vez, rescatada por su manada.

Los licántropos, o humanos transformados en lobos, se encuentran en muchas culturas, con diferentes significados. Los escritores japoneses de *mangas*, por ejemplo, suelen recurrir a ellos para explorar la relación de los seres humanos con la naturaleza y los roles de género.

En los libros infantiles occidentales adoptar la apariencia de un lobo se convierte en un modo de expresión para los niños protagonistas, haciendo de ellos los más feroces. En *Donde viven los monstruos* (1963), del escritor e ilustrador estadounidense Maurice Sendak, Max, un niño pequeño, se disfraza de lobo para liberar a su bestia interior, mientras en el relato del escritor e ilustrador francés Grégoire Solotareff *La máscara* (2001), Ulises se cubre con una piel de lobo para proteger a los niños de los depredadores humanos.

Unesco (2024). *¿Quién sigue temiendo al lobo?*
<https://courier.unesco.org/es/articulos/quien-sigue-temiendo-al-lobo>

17. ¿Cuál de los siguientes factores se indica como una de las causas del cambio de perspectiva sobre el lobo en la literatura infantil?
 - A) La pérdida de su naturaleza depredadora.
 - B) La similitud entre la vida del lobezno y el niño.
 - C) El que se le haya protegido de su extinción.
 - D) El admirable carácter de los lobos estadounidenses.

18. ¿Cuál es el atributo humano que se relaciona con la condición cazadora del lobo en la narrativa infantil tradicional?
 - A) La agudeza e ingenio.
 - B) La falta de valores.
 - C) La tendencia a la soledad.
 - D) La vulnerabilidad.

19. ¿Qué tienen en común la obra de Rosanne Parry, Jean Craighead George y Matthew Cordell con respecto a la representación de los lobos?
- A) El carácter social y solidario.
 - B) La ferocidad para proteger a los suyos.
 - C) El comportamiento cordial.
 - D) La fortaleza física y mental.
20. ¿Contra qué tienen que ser precavidos Caperucita Roja, los Tres Cerditos y los Siete Cabritos?
- A) La depredación.
 - B) La vulnerabilidad.
 - C) La perversidad.
 - D) La debilidad.
21. ¿Cómo se valora actualmente los rasgos de los lobos reales?
- A) Como un mal necesario para el ambiente.
 - B) Como una pieza clave para su entorno.
 - C) Como un animal sensible y pacífico.
 - D) Como un voraz e inteligente carnívoro.
22. Lee el siguiente resumen de la novela Colmillo Blanco (1906), de Jack London:

"Colmillo Blanco" narra la vida de un lobo mestizo en el Yukón durante la Fiebre del Oro de Klondike. La historia comienza en la naturaleza salvaje, donde el cachorro aprende a sobrevivir y a cazar. Tras la muerte de su padre lobo, Colmillo Blanco y su madre son capturados por nativos americanos. A medida que crece, es vendido a un hombre cruel, Beauty Smith, que lo obliga a pelear en brutales combates de perros. Colmillo Blanco se convierte en un feroz luchador, pero su vida cambia cuando es rescatado por Weedon Scott, un hombre bondadoso que lo trata con respeto y cariño. A través del amor y la paciencia de Scott, Colmillo Blanco aprende a confiar en los humanos y se transforma en un perro leal y protector. La novela destaca la lucha entre la brutalidad y la civilización, y la capacidad de redención a través del amor y la bondad.

En la lectura 3 se plantea "Aunque carentes de realismo, estos lobos son, en cierto modo, admirables". ¿Qué justifica esta afirmación en el contexto del resumen presentado?

- A) La eficiencia en combate del lobo debido a su naturaleza predatoria.
- B) La persistencia de la naturaleza pacífica del lobo pese a las circunstancias.
- C) La brutalidad del lobo en conjunción con la crueldad del ser humano.
- D) El surgimiento del temperamento bondadoso del lobo en el contexto adecuado.

23. Con relación al tratamiento del contenido de la lectura 3, ¿por qué resulta adecuado el ejemplo de los mangas japoneses para explicar el sentido del licántropo?
- A) Porque son un arte narrativo ficcional que representa significados culturales, al igual que los demás representados.
 - B) Porque, al no existir suficientes relatos literarios que permitan hacerse una idea de ello, es válido recurrir a otras artes.
 - C) Porque es un caso único de un elemento cultural que proviene de larga data que ha modificado su sentido original.
 - D) Porque, como se refiere a libros ilustrados en los demás ejemplos, se debe utilizar un medio que use imágenes para contrastar el concepto
24. ¿Cuál de los siguientes autores **no** es estadounidense?
- A) Jean Craighead George.
 - B) Jack London.
 - C) Ernest Thompson Seton.
 - D) Rosanne Parry.

Lectura 4 (preguntas 25 a 32)

Cuento de la escritora brasileña Clarice Lispector (1920-1977)

Restos del carnaval

No, no del último carnaval. Pero éste, no sé por qué, me transportó a mi infancia y a los miércoles de ceniza en las calles muertas donde revoloteaban despojos de serpentinas y confeti. Una que otra beata, con la cabeza cubierta por un velo, iba a la iglesia, atravesando la calle tan extremadamente vacía que sigue al carnaval. Hasta que llegase el próximo año. Y cuando se acercaba la fiesta, ¿cómo explicar la agitación íntima que me invadía? Como si al fin el mundo, de retoño que era, se abriese en una gran rosa escarlata. Como si las calles y las plazas de Recife explicasen al fin para qué las habían construido. Como si voces humanas cantasen finalmente la capacidad de placer que se mantenía secreta en mí. El carnaval era mío, mío.

En la realidad, sin embargo, yo poco participaba. Nunca había ido a un baile infantil, nunca me habían disfrazado. En compensación, me dejaban quedar hasta las once de la noche en la puerta, al pie de la escalera del departamento de dos pisos, donde vivíamos, mirando ávidamente cómo se divertían los demás. Dos cosas preciosas conseguía yo entonces, y las economizaba con avaricia para que me durasen los tres días: un atomizador de perfume y una bolsa de confeti. Ah, se está poniendo difícil escribir. Porque siento cómo se me va a ensombrecer el corazón al constatar que, aun incorporándome tan poco a la alegría, tan sedienta estaba yo que en un abrir y cerrar de ojos me transformaba en una niña feliz.

¿Y las máscaras? Tenía miedo, pero era un miedo vital y necesario porque coincidía con la sospecha más profunda de que también el rostro humano era una especie de máscara. Si un enmascarado hablaba conmigo en la puerta al pie de la escalera, de pronto yo entraba en contacto indispensable con mi mundo interior, que no estaba hecho sólo de duendes y príncipes encantados sino de personas con su propio misterio. Hasta el susto que me daban los enmascarados era, pues, esencial para mí.

No me disfrazaban: en medio de las preocupaciones por la enfermedad de mi madre, a nadie en la casa se le pasaba por la cabeza el carnaval de la pequeña. Pero yo le pedía a una de mis hermanas que me rizara esos cabellos lacios que tanto disgusto me causaban, y al menos durante tres días al año podía jactarme de tener cabellos rizados. En esos tres días, además, mi hermana complacía mi intenso sueño de ser muchacha —yo apenas podía con las ganas de salir de una infancia vulnerable— y me pintaba la boca con pintalabios muy fuerte pasándome el colorete también por las mejillas. Entonces me sentía bonita y femenina, escapaba de la niñez.

Pero hubo un carnaval diferente a los otros. Tan milagroso que yo no lograba creer que me fuese dado tanto; yo que ya había aprendido a pedir poco. Ocurrió que la madre de una amiga mía había resuelto disfrazar a la hija, y en el figurín el nombre del disfraz era Rosa. Por lo tanto, había comprado hojas y hojas de papel crepé de color rosa, con las cuales, supongo, pretendía imitar los pétalos de una flor. Boquiabierta, yo veía cómo el disfraz iba cobrando forma y creándose poco a poco. Aunque el papel crepé no se pareciese ni de lejos a los pétalos, yo pensaba seriamente que era uno de los disfraces más bonitos que había visto jamás.

Fue entonces cuando, por simple casualidad, sucedió lo inesperado: sobró papel crepé, y mucho. Y la mamá de mi amiga —respondiendo tal vez a mi muda llamada, a mi muda envidia desesperada, o por pura bondad, ya que sobraba papel— decidió hacer para mí también un disfraz de rosa con el material sobrante. Aquel carnaval, pues, yo iba a conseguir por primera vez en la vida lo que siempre había querido: iba a ser otra aunque no yo misma.

Ya los preparativos me atontaban de felicidad. Nunca me había sentido tan ocupada: minuciosamente calculábamos todo con mi amiga, debajo del disfraz nos pondríamos un fondo, de manera que, si llovía y el disfraz llegaba a derretirse, por lo menos quedaríamos vestidas hasta cierto punto. (Ante la sola idea de que una lluvia repentina nos dejase, con nuestros pudores femeninos de ocho años, con el fondo en plena calle, nos moríamos de vergüenza; pero no: ¡Dios iba a ayudarnos! ¡No llovería!) En cuanto al hecho de que mi disfraz sólo existiera gracias a las sobras de otro, tragué con algún dolor mi orgullo, que siempre había sido feroz, y acepté humildemente lo que el destino me daba de limosna.

¿Pero por qué justamente aquel carnaval, el único de disfraz, tuvo que ser tan melancólico? El domingo me pusieron los tubos en el pelo por la mañana temprano para que en la tarde los rizos estuvieran firmes. Pero tal era la ansiedad que los minutos no pasaban. ¡Al fin, al fin! Dieron las tres de la tarde: con cuidado, para no rasgar el papel, me vestí de rosa.

Muchas cosas peores que me pasaron ya las he perdonado. Esta, sin embargo, no puedo entenderla ni siquiera hoy: ¿es irracional el juego de dados de un destino? Es despiadado. Cuando ya estaba vestida de papel crepé todo armado, todavía con los tubos puestos y sin pintalabios ni colorete, de pronto la salud de mi madre empeoró mucho, en casa se produjo un alboroto repentino y me mandaron enseguida a comprar una medicina a la farmacia. Yo fui corriendo vestida de rosa —pero el rostro no llevaba aún la máscara de muchacha que debía cubrir la expuesta vida infantil—, fui corriendo, corriendo, perpleja, atónita, entre serpentinas, confeti y gritos de carnaval. La alegría de los otros me sorprendía.

Cuando horas después en casa se calmó la atmósfera, mi hermana me pintó y me peinó. Pero algo había muerto en mí. Y, como en las historias que había leído, donde las hadas encantaban y desencantaban a las personas, a mí me habían desencantado: ya no era una rosa, había vuelto a ser una simple niña. Bajé a la calle; de pie allí no era ya una flor sino un pensativo payaso de labios encarnados. A veces, en mi hambre de sentir el éxtasis, empezaba a ponerme alegre, pero con remordimiento me acordaba del grave estado de mi madre y volvía a morirme.

Solo horas después llegó la salvación. Y si me apresuré a aferrarme a ella fue por lo mucho que necesitaba salvarme. Un chico de unos doce años, que para mí ya era un muchacho, ese chico muy guapo se paró frente a mí y con una mezcla de cariño, grosería, broma y sensualidad me cubrió el pelo, ya lacio, de confeti: por un instante permanecimos enfrentados, sonriendo, sin hablar. Y entonces yo, mujercita de ocho años, consideré durante el resto de la noche que al fin alguien me había reconocido; era, sí, una rosa.

Clarice Lispector (sf) Restos de carnaval.
Extraído de <https://ciudadseva.com/texto/restos-del-carnaval/>

25. ¿Cuál podría ser un título alternativo para el relato?

- A) Un carnaval de dulce y agraz.
- B) La melancolía del carnaval.
- C) El destino de una flor de carnaval.
- D) Un vestido y un amor de carnaval.

26. ¿Qué puede representar la autora con la enfermedad de la madre de la protagonista?
- A) La pérdida de la esperanza.
 - B) La crueldad de la realidad.
 - C) El cinismo adolescente.
 - D) El fin de la imaginación.
27. ¿Qué justifica la necesidad del miedo en la protagonista cuando se enfrenta a las máscaras?
- A) Que lo que vemos de los demás también es una máscara.
 - B) Que las personas se parecen a los duendes de su fantasía.
 - C) Que el miedo surge cuando vemos nuestro verdadero rostro.
 - D) Que hay que estar alerta frente a las intenciones de los extraños.
28. ¿Cuál es la motivación de la protagonista para pedir que la arreglaran en carnaval?
- A) Mostrar su madurez pese a su corta edad.
 - B) Ser también una flor que se abre en carnaval.
 - C) La expectativa de dejar de ser una niña.
 - D) Poder enmascararse como los adultos.
29. En el contexto de la lectura, ¿cuál es el sentido del siguiente segmento?
- Y cuando se acercaba la fiesta, ¿cómo explicar la agitación íntima que me invadía? Como si al fin el mundo, de retoño que era, se abriese en una gran rosa escarlata. Como si las calles y las plazas de Recife explicasen al fin para qué las habían construido. Como si voces humanas cantasen finalmente la capacidad de placer que se mantenía secreta en mí. El carnaval era mío, mío.
- A) El carnaval le daba sentido a la corta vida de la narradora.
 - B) La expectativa del carnaval complacía a la protagonista.
 - C) En el carnaval la gente muestra su verdadera esencia.
 - D) Las calles se pensaron como pista de baile para el carnaval.
30. ¿Qué provoca un quiebre en la situación inicial de la protagonista?
- A) La crisis de salud de la madre.
 - B) La conversación con un enmascarado.
 - C) El regalo de la madre de su amiga.
 - D) El contemplar la diversión de los demás.

31. ¿Qué dificulta a la narradora la escritura del recuerdo?
- A) Constatar la pérdida de la inocencia y alegría infantil.
 - B) El recuerdo de su madre enferma durante el carnaval.
 - C) La culpa por su expectativa de felicidad en carnaval.
 - D) La pena al comprobar, en su recuerdo, lo carente de su infancia.
32. El miércoles de ceniza es un día santo cristiano de oración y ayuno. Está precedido por el Martes de Carnaval y es el primer día de Cuaresma, el periodo de seis semanas de penitencia antes de Pascua. ¿Cuál su la función dentro del relato?
- A) Anticipar la penitencia que deberá cumplir la protagonista por su deseo de goce.
 - B) Presentar el antagonismo entre la niña-flor y la mujer de luto que va a la iglesia.
 - C) Contextualizar los recuerdos de la niña para ubicar temporalmente los acontecimientos.
 - D) Oponer la alegría y éxtasis del carnaval con el recogimiento y calma que le sigue.

LECTURA 5 (Preguntas 33 a 40)

Fragmento de un artículo escrito por Tamara Núñez, publicado el 2022.

Los increíbles bosques submarinos, ecosistemas clave para la vida bajo el agua

De seguro lo primero en lo que piensas cuando escuchas la palabra "bosque" es en un paisaje lleno de verde, con muchos árboles altos y frondosos, y el canto de las aves como música de fondo. Sin embargo, solo basta sumergirse en las frías aguas de nuestra costa para encontrarse con otro tipo de bosque igual de hermoso e importante. Hablamos de los bosques submarinos, frondosos bosques formados por macroalgas que, al igual que los bosques terrestres, realizan fotosíntesis y son unos increíbles reservorios de vida. No obstante, su trabajo es poco conocido, quizás porque se esconden bajo el alero del mar.



Bosque de algas. Crédito: ©Eric Sala. National Geographic

Los bosques submarinos son ecosistemas dominados por grandes macroalgas pardas del orden Laminariales, llamadas comúnmente huiros o "kelps", en inglés, que crecen en las costas rocosas de mares templados y fríos de todos los continentes, a excepción de la Antártica. En Chile, pueden encontrarse prácticamente en toda la costa, desde Arica hasta Cabo de Hornos. Existen varias condiciones que se tienen que presentar en las zonas costeras para que los bosques se puedan desarrollar, pero las más importantes son que posea un sustrato rocoso y condiciones adecuadas de temperatura y de luz, ya que, si bien podemos encontrar bosques de algas en gran parte de las zonas costeras rocosas, la mayoría y los más frondosos están usualmente asociados a zonas intermareales de bajas temperaturas.

Las algas que forman estos ecosistemas son principalmente *Macrocystis pyrifera* y *Lessonia* spp., las que van variando de acuerdo con la zona geográfica en la que nos encontremos. "Las especies que forman algas pardas en Chile son varias, pero en la zona centro-norte, son principalmente los huiros: el huiro negro, el huiro palo y el huiro gigante. Las tres se extraen con fines comerciales. En el sur, por otro lado, existen otras especies como el cochayuyo", señala Erasmo Macaya, Doctor en Biología Marina, investigador de la Universidad Austral de Chile y director del Laboratorio de Estudios Algales de la Universidad de Concepción.

Reservorios de la vida submarina

Gracias a su estructura tridimensional, los bosques submarinos proveen de un hábitat único para los organismos marinos y son una fuente de estudio para entender diversos procesos ecológicos que en los últimos años han generado gran interés en la ciencia. Esto debido a que los bosques de algas pueden influir en los patrones oceanográficos costeros y ofrecer una variedad de servicios ecosistémicos.

Los bosques submarinos son especies “fundacionales”, es decir, sientan las bases para que otras especies, a su resguardo, se puedan desarrollar. Esto gracias a que atenúan la fuerza de las corrientes marinas y cambian el microclima de su entorno, favoreciendo un ambiente estable y tranquilo donde diferentes tipos de invertebrados y mamíferos encuentran protección y alimento.



Bosque de algas. Cabo de Hornos Crédito: ©Eric Sala. National Geographic

“Son muchas las especies que viven, se alimentan y realizan sus actividades reproductivas en este tipo de bosque. Hay tres conceptos sumamente importantes que describen la importancia de estos ecosistemas: reclutamiento, refugio y alimentación. El primero se refiere a la reproducción. Por ejemplo, hay especies como la centolla o el ostión que realizan sus actividades reproductivas en estos bosques. Por otro lado, hay muchos herbívoros que se alimentan de este tipo de bosques como los erizos y diferentes tipos de gasterópodos. Además, algunos organismos pueden refugiarse en los bosques submarinos gracias a su cualidad de ocupar tridimensionalmente la columna de agua, creando con ello espacios de refugio”, agrega el Dr. (c) Mauricio Palacios, coordinador del Programa de Conservación Marina para Chile de Wildlife Conservation Society e investigador de la Universidad Austral de Chile.

Así mismo, estos bosques juegan un rol clave para la economía local, ya que generan un montón de servicios ecosistémicos que beneficia directamente a las comunidades costeras. Los huiros, por ejemplo, brindan un escenario beneficioso para la pesca, pues albergan muchas especies, sustentan la pesquería de jaibas, langostas, erizos, moluscos y peces. Además, el cochayuyo es cosechado como fuente de alimento o para desarrollar productos químicos.

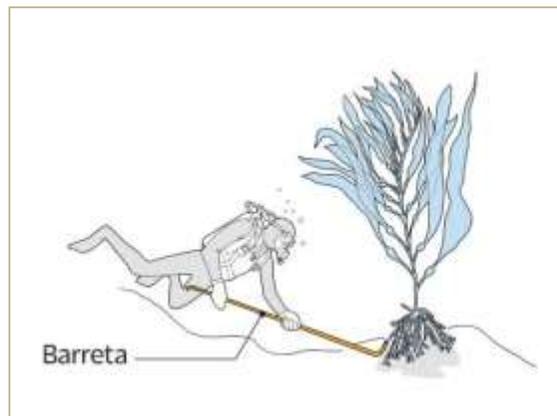
Cabe destacar que, actualmente, estos ecosistemas son una pieza clave para resolver la crisis climática debido a su actividad fotosintética. Por su velocidad de crecimiento —son las plantas que tienen más crecimiento en el mundo, con un promedio de 30 centímetros anuales—, las macroalgas cumplen una función muy relevante en el secuestro y absorción de grandes cantidades de carbono

inorgánico, funcionando como amortiguadores de la acidificación oceánica y ayudando a la adaptación de los ecosistemas marinos a los cambios climáticos. “El potencial de captura y de secuestro de carbono de estos grandes ecosistemas en la Patagonia puede generar un impacto gigantesco en términos de mitigación y adaptación del cambio climático”, agrega el Dr. Palacios.

El barroteo, la principal amenaza

Lamentablemente, en diversas partes del mundo se han prendido las alertas respecto a la notoria disminución de los bosques de algas producto del cambio climático. Esto se debe, principalmente, al aumento de temperaturas y al incremento en la frecuencia de olas de calor. “Por ejemplo, en Tasmania, aproximadamente el 95% de los bosques marinos de huiro ha desaparecido debido a estas olas de calor”, indica Erasmo Macaya.

No obstante, en otros lugares del planeta, estos ecosistemas están disminuyendo a causa de la extracción desmedida de algas. Y es lo que está ocurriendo en nuestro país. Así lo indica Macaya: “En Chile, gran parte de los bosques submarinos de la zona norte se están perdiendo producto de la extracción, más que por cambio climático”.



Actualmente, Chile es uno de los mayores exportadores de huiros a China, Japón y Francia. Pese a que la ley estipula que estas algas solo se pueden recolectar cuando se desprenden del sustrato que habitan y llegan de forma natural a la orilla de la playa, los bosques submarinos son explotados de forma ilegal en el norte a través de un método llamado “barroteo”. Este consiste en utilizar una barreta (herramienta de metal), que despega el huiro desde el sustrato rocoso, lo que además degrada el sustrato, remueve el alga y gran parte de la fauna asociada que encuentra refugio y tranquilidad en los discos del huiro.

Núñez, T. (2022). *Los increíbles bosques submarinos, ecosistemas clave para la vida bajo el agua*. <https://laderasur.com/articulo/los-increibles-bosques-submarinos-ecosistemas-clave-para-la-vida-bajo-el-agua/> (Fragmento).

33. De acuerdo con la lectura, ¿por qué los bosques submarinos son especies fundacionales?
- A) Porque establecen un entorno apto para que otras especies prosperen bajo su protección.
 - B) Porque crean patrones costeros estables que promueven el reclutamiento de las especies.
 - C) Porque poseen una estructura tridimensional que atrae a varios invertebrados y mamíferos.
 - D) Porque ofrecen diferentes servicios ecosistémicos a las poblaciones de gasterópodos.
34. ¿Cuál de las siguientes alternativas explica por qué el cambio climático es una amenaza para los bosques de algas?
- A) La frecuencia de altas temperaturas en los océanos deteriora el sustrato rocoso que permite el desarrollo de las algas.
 - B) Las olas de calor dificultan la actividad fotosintética de los bosques submarinos que absorben el carbono inorgánico.
 - C) El aumento de las temperaturas altera una de las condiciones necesarias para el crecimiento de las macroalgas.
 - D) El calentamiento global modifica los patrones oceanográficos costeros que sustentan la vida de los bosques submarinos.
35. ¿Qué presupone la emisora sobre los posibles lectores del artículo?
- A) Que desapruaban la explotación ilegal de algas en el norte de Chile.
 - B) Que valoran el beneficio medioambiental de los bosques de algas.
 - C) Que desean entender el potencial comercial de las macroalgas pardas.
 - D) Que no están familiarizados con el concepto de "bosques submarinos".
36. ¿Qué función cumple esta imagen en la lectura?



- A) Refleja la singularidad de los bosques de macroalgas en la zona centro-norte de Chile.
- B) Grafica uno de los conceptos que determinan la importancia de los bosques submarinos.
- C) Representa el desinterés de las autoridades por los ecosistemas que descritos en el artículo.
- D) Ilustra el rol comercial y los procesos ecológicos que se vinculan al tema central del texto.

37. ¿Cuál es el tema central de la sección "El barroteo, la principal amenaza"?

- A) El deterioro de los océanos debido al barroteo.
- B) La incapacidad legislativa para proteger los bosques submarinos.
- C) Los métodos de recolección ilegal de huiro.
- D) La extracción excesiva de las macroalgas.

38. Con relación al desarrollo de los bosques submarinos, ¿cuál de los siguientes factores incide en su crecimiento?

- A) Las condiciones de luz que reciben las algas.
- B) El patrón oceanográfico donde se encuentran.
- C) La fuerza de las corrientes marinas.
- D) Las relaciones que establece con otras especies nativas.

39. A partir del siguiente párrafo, ¿cuál de las siguientes opciones presenta una conclusión válida?

«Actualmente, Chile es uno de los mayores exportadores de huiros a China, Japón y Francia. Pese a que la ley estipula que estas algas solo se pueden recolectar cuando se desprenden del sustrato que habitan y llegan de forma natural a la orilla de la playa, los bosques submarinos son explotados de forma ilegal en el norte a través de un método llamado "barroteo". Este consiste en utilizar una barreta (herramienta de metal), que despega el huiro desde el sustrato rocoso, lo que además degrada el sustrato, remueve el alga y gran parte de la fauna asociada que encuentra refugio y tranquilidad en los discos del huiro».

- A) El barroteo modifica el tipo de especies que albergan los bosques de macroalgas.
- B) La explotación ilegal de huiro modifica las relaciones económicas de las comunidades locales.
- C) La herramienta utilizada para arrancar las algas daña su estructura tridimensional.
- D) El comercio internacional del huiro condiciona los estudios sobre bosques submarinos.

40. Respecto de los reservorios de vida submarina, ¿qué idea queda sin explicar en el texto?

- A) ¿Por qué los bosques submarinos favorecen la reproducción de especies?
- B) ¿Por qué las macroalgas son tan importantes para mejorar la calidad del aire?
- C) ¿Por qué no puede haber crecimiento de macroalgas en la Antártica?
- D) ¿Por qué las algas pueden absorber una gran cantidad de carbono?

LECTURA 6 (Preguntas 41 a 49)

Artículo escrito por Rodrigo Zúñiga, publicado el 2024.

Lo que vemos y no queremos mirar

Nos hemos acostumbrado a convivir con el horror y el morbo, vueltos moneda corriente por los algoritmos. Pero esas imágenes escabrosas que circulan son signos de alerta ante un horizonte en que lo despiadado tiende a normalizarse. Frente a esto, se hace necesario pensar en nuestros límites emocionales y afectivos.

Entre quienes frecuentamos muchas horas al día las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea, el umbral de tolerancia a las imágenes macabras y a lo escabroso se ha acrecentado de forma notoria. Es una cuestión de instinto: comprendemos que, en un reenvío cualquiera en un grupo de WhatsApp, haciendo *scroll* o simplemente navegando por la red, puede alcanzarnos el “sobre envenenado” de un registro chocante. Las desgracias innumerables se han vuelto triviales. Nuestro mecanismo psíquico activa una alerta preventiva permanente: hay que estar de antemano dispuestos a lo desagradable e inesperado. Cadáveres esparcidos en una carretera tras una matanza de narcos, la venganza de una turba contra un abusador sexual, los cuerpos agonizantes tras la explosión de una bomba en un episodio bélico. Esto que menciono (omito detalles, lugares, circunstancias) es parte de lo que me ha tocado ver en las últimas semanas. Lo he *visto*, porque me lo topé sin advertencia. Me he rehusado, sin embargo, a *mirarlo*. Y no solamente por razones éticas, también por falta de arrojo o fragilidad o agotamiento afectivo, poco importa cómo lo llamemos. El caso es que, por advertidos que nos sintamos ante la amenaza de una imagen de violencia que tomará la pantalla en cualquier momento, resulta arduo constatar que vivir en estado de conectividad significa, también, convivir con el horror y el morbo vueltos moneda corriente por los algoritmos.

Muchas personas no pasan por esta disyuntiva y se entregan sin dificultad —sin pudor— al consumo de tales registros. Incluso, en algunos casos, esto demostraría un psiquismo fuerte. Otras, en cambio, nos negamos. Fascinarnos hasta la perdición, ¿no es una arcaica atribución de las imágenes? Unos sucumben ante el objeto que fascina, entregándose a él; otros se retiran, rehusando mirar (igualmente fascinados, pero temerosos). La irreprimible curiosidad de los primeros, como para tentar al destino, y el recelo de los segundos dan a entender por igual que nuestra relación con estas imágenes obedece a una estructura adictiva. Este fenómeno no es nuevo. Pero sí lo es la escala en que estas imágenes tabúes están presentes para nuestros sentidos. Algunos llevarán, en sus dispositivos personales, un historial de búsquedas que los hará acceder a cuentas que se especializan en toda especie de morbos. Si las huellas que dejamos en la red delatan estos gustos, allá acudirá también la publicidad. Siempre hay quien coseche monetariamente lo que dejamos sembrado en la web con nuestros comportamientos.

Con todo, no deja de ser curioso que recibamos a menudo estos registros en nuestras aplicaciones de mensajería. ¿Qué favor nos hace quien reenvía el último viral espeluznante? Supuestamente mostrarnos una “verdad al desnudo”. Pensemos en ciertas imágenes definitivas del siglo XX: las devastadoras capturas que realizó Lee Miller de los campos de concentración de Buchenwald y Dachau; la toma del buitre y la niña de Kevin Carter; el registro de Kevin Carter de su colega Raymond Depardon fotografiando a un niño hambriento durante la guerra civil en Biafra. Todas se

asumían como un riesgo necesario y urgente.

Antes, no era sencillo acceder a ver algunas de esas fotos. La televisión transformó esa restricción, generando circuitos de difusión considerablemente más amplios. En tal sentido, el atentado a las Torres Gemelas marca el límite de la hegemonía televisiva y la transición hacia estos tiempos de integración digital y de aplicaciones que acompañan nuestras vidas minuto a minuto, generando nuevos modos de pensar, de sentir y relatar nuestras vivencias. A diferencia de nuestra experiencia sensible regida antaño por la televisión, la conectividad digital rompe barreras de toda especie, multiplica realidades, transgrede tabúes, desinhibe y deja pasar, diseminando partículas visuales transitorias en nuestros dispositivos.

La jerga del *coaching* nos transmite la responsabilidad de gestionar nuestras emociones y afectos como si ello fuera lo más simple del mundo, como si no tuviéramos que vérnosla con carencias, temores y expectativas que responden a pulsiones y fuerzas inconscientes que también nos sobrepasan. La imagen macabra reenviada por alguien, que nos asalta inesperadamente, sería un mensaje directo desde el “corazón de las tinieblas” que nos incita a tener el valor de *mirar*. ¿Cómo negarse a esa “responsabilidad”? El imperativo al que obedecen y que a su vez nos transfieren los usuarios que nos comparten esos registros, sería algo como: “¡Mira esto!, idemuestra que tienes la valentía de conocer la verdad!”. Estamos obsesionados con la transferencia de estos imperativos y creemos que toda verdad es —tiene que ser—, en el fondo y únicamente, brutal.

Estas imágenes aparecen de la nada, capturadas por cualquier persona, compartidas o reenviadas por cualquiera de nuestros contactos. Su anonimato es parte de su fuerza. Sin embargo, estas imágenes escabrosas valen también como signos de alerta ante un horizonte en que lo despiadado tiende a ser normalizado e internalizado. Ante ello, se hace necesario pensar en nuestros límites, emocionales y afectivos. En el cuidado propio, al negarnos a mirar y a compartir lo que estimamos cruel, resurge también la empatía.

Zúñiga, R. (2024). *Lo que vemos y no queremos mirar*. <https://palabrapublica.uchile.cl/lo-que-vemos-y-no-queremos-mirar/>

41. De acuerdo con la lectura, ¿por qué mirar imágenes chocantes podría ser una práctica bien valorada?
- A) Porque se entendería como una acción contraria a la desinformación.
 - B) Porque demostraría la fuerza de voluntad para enfrentar una problemática.
 - C) Porque podría promover la gestión adecuada de emociones y afectos.
 - D) Porque se vincularía con la fortaleza psicológica de una persona.
42. ¿Cuál es la intención del emisor al mencionar el trabajo Lee Miller, Kevin Carter y Raymond Depardon?
- A) Cuestionar el propósito de hacer viral cierto tipo de imágenes.
 - B) Desacreditar el valor artístico del contenido de sus fotografías.
 - C) Motivar la reflexión sobre la influencia del horror en el siglo XX.
 - D) Acusar a estas figuras de propagar la insensibilidad ante el sufrimiento.

43. Según la lectura, ¿cuál sería una consecuencia del interés de los usuarios digitales por el tipo de contenido que se describe el texto?

- A) La pérdida de la empatía entre los usuarios de la red.
- B) El uso de imágenes perturbadoras con fines comerciales.
- C) La multiplicación de registros bélicos en las aplicaciones.
- D) El miedo a la comunicación amplificado por mensajería instantánea.

44. ¿Cuál es el problema global que subraya el emisor de la lectura?

- A) La falta de responsabilidad afectiva de quienes comparten mensajes macabros.
- B) El incremento de las imágenes y videos chocantes que generan las redes sociales.
- C) La naturalización de contenido escabroso a partir de su difusión en medios digitales.
- D) La tendencia a justificar la brutalidad como mecanismo para revelar la verdad.

45. ¿Qué aspecto de la problemática planteada en la lectura se puede concluir del siguiente fragmento?

«El caso es que, por advertidos que nos sentimos ante la amenaza de una imagen de violencia que tomará la pantalla en cualquier momento, resulta arduo constatar que vivir en estado de conectividad significa, también, convivir con el horror y el morbo vueltos moneda corriente por los algoritmos».

- A) La complejidad del problema.
- B) La dimensión psicológica del problema.
- C) La inevitabilidad del problema.
- D) La relevancia social del problema.

46. Con relación a la estructura del artículo, ¿qué elemento del texto refleja la posición del emisor con respecto a lo macabro en la red digital?

- A) El paréntesis donde alude al contenido que omite en su artículo.
- B) La bajada que anticipa información tratada en los párrafos.
- C) El ejemplo del atentado a las Torres Gemelas citado en el artículo.
- D) La descripción del mecanismo psíquico que se activa usando aplicaciones.

47. ¿Qué actitud adopta el emisor con relación al discurso del coaching emocional?

- A) De desconfianza, en cuanto a su falta de conexión con la comunicación digital.
- B) De rechazo, en cuanto a la banalización del manejo de las emociones que trasmite.
- C) De desconcierto, en cuanto a su desconocimiento de las vulnerabilidades personales.
- D) De cautela, en cuanto a su incapacidad para tratar el impacto de imágenes perturbadoras.

48. Según la lectura 6, ¿qué interpreta el emisor del imperativo "¡Mira esto!, ¡demuestra que tienes la valentía de conocer la verdad!" de una imagen macabra reenviada?
- A) Un intento irracional por compartir la fascinación por lo escabroso.
 - B) Una distorsión del concepto de responsabilidad con la realidad.
 - C) Una forma más directa de concientizar sobre la violencia actual.
 - D) Una imposición que normaliza la ausencia de empatía.
49. De acuerdo con la lectura, ¿en qué se reflejan los nuevos modos de pensar y sentir que provoca la exposición constante a las aplicaciones digitales?
- A) En la tranquilidad que experimentamos cuando recibimos imágenes por WhatsApp.
 - B) En la decisión de compartir masivamente un contenido macabro para demostrar valentía.
 - C) En las carencias emocionales y expectativas de los usuarios de redes sociales.
 - D) En el estado de alerta que sobreviene cuando hacemos *scroll* o navegamos por la red.

LECTURA 7 (Preguntas 50 a 57)

Fragmento de un documento publicado en el sitio oficial del Ministerio de Educación, sin fecha de publicación.

Descripción general Textos Escolares

¿Qué debemos saber de los textos escolares?

Los Textos Escolares son uno de los recursos de apoyo al desarrollo del Currículum Nacional que mayor impacto tiene en los aprendizajes de las y los estudiantes. Están alineados a las Bases Curriculares, desarrollando los contenidos, habilidades y actitudes estipuladas para cada nivel desde la educación parvularia hasta 4° medio.

¿Cuál es la población escolar que se beneficia de la política de Textos Escolares?

Todas y todos los estudiantes de establecimientos que reciben subvención estatal (administración delegada, públicos, municipales y particulares subvencionados) y declararon optar por la entrega gratuita de textos escolares a través de la adhesión a una carta compromiso. Actualmente más de 3 millones de estudiantes se ven beneficiados de esta política pública. Los Textos Escolares son distribuidos anualmente de manera impresa y gratuita por el Estado.

¿Qué recursos componen un Texto Escolar?

Los Textos Escolares están compuestos por:

- Un Texto del estudiante que ofrece una propuesta de desarrollo de contenidos, procedimientos y habilidades definidos en el Currículum Nacional.
- Un Cuaderno de actividades el cual se entrega para algunos niveles de las asignaturas de Matemática, Inglés, Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación (este último solo en la propuesta editorial). Ofrece actividades y ejercitación adicional a la del Texto del estudiante.
- Un Banco Digital de Actividades para los títulos nuevos 2024 desde 7° básico. Contiene recursos y actividades en formato digital, tales como audios, videos y fichas de trabajo, vinculadas a los contenidos y habilidades desarrollados en el texto escolar, para que la o el docente seleccione según las necesidades y contextos de sus estudiantes.

Además, las y los profesores pueden acceder a la Guía Digital Docente que contiene orientaciones didácticas y sugerencias para optimizar el uso del Texto Escolar en el aula y los audios y láminas de la asignatura de Inglés.

¿Cuáles son las principales características de los nuevos Textos Escolares 2024?

Este año escolar se contempla la entrega de 72 títulos, de los cuales 18 son nuevas ediciones que profundizan más algunos aspectos, para esto incorporan actividades que permiten conocer mejor la cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, y abordar temáticas vinculadas con la urgencia climática y la educación ambiental. También se incorporan actividades interdisciplinarias con otras

asignaturas para el logro de aprendizajes profundos y significativos.

¿Los Textos Escolares 2024 son reutilizables?

Para el presente año escolar se estableció la continuidad de la política de reutilización impulsada en el 2022. Esta contempla que el 15% de los textos del estudiante entregado el 2024 se puedan reutilizar y asignar a una próxima generación de estudiantes durante el 2025. La medida permite un ahorro de 163 toneladas de papel anuales.

¿Qué establecimientos deben reutilizar los Textos del Estudiante?

- Establecimientos Educacionales urbanos.
- Matrícula 2024 continua en los niveles de 5° a 8° básico o; matrícula 2023 continua en los niveles de 7° y 8° básico (para los colegios que parten en este nivel) o; Matrícula 2023 continua en los niveles de 1° a 4° medio.
- Que tengan matrícula promedio por nivel mayor o igual a 40 estudiantes.
- Que hayan recibido los Textos Escolares el año 2024.

El Mineduc informa a los sostenedores y directivas de establecimientos que deben acogerse a esta medida. Es importante señalar que los Textos Escolares son reutilizados desde 6° básico en adelante y deben ser devueltos al establecimiento antes del cierre del año escolar.

¿Cuáles son las responsabilidades de los sostenedores que deciden utilizar los Textos Escolares del Mineduc?

- Comunicar al momento de la matrícula a los padres, madres y personas apoderadas en general, la decisión del establecimiento de utilizar los textos entregados por el Mineduc.
- Entregar los textos escolares y guías didácticas de manera gratuita, efectiva y dentro del plazo de 15 días siguientes al inicio del año escolar, o a la fecha que estén a disposición de los sostenedores.
- Informar a la comunidad educativa que la adquisición de otros textos escolares complementarios, diferentes a los que entrega el Ministerio de Educación es de carácter voluntaria.
- Está prohibido aplicar medidas disciplinarias, que restrinjan o condicionen el ingreso o permanencia a la sala de clases a causa de la falta de textos escolares o complementarios.
- Asegurar el uso efectivo de los textos escolares aceptados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuáles son las responsabilidades de los sostenedores que decidan no utilizar los Textos Escolares del Mineduc?

- Comunicar y fundamentar la decisión de no utilizar los textos entregados por el Mineduc, al Centro de Padres y Apoderados, Centro de Alumnos y a la Secretaría Regional Ministerial de Educación. Asimismo, deberá comunicarse a los padres y apoderados al momento de la matrícula.

- Informar a la comunidad educativa que la adquisición de textos de reemplazo a los entregados por el Mineduc o los complementarios, es de carácter voluntaria.
- Proveer gratuitamente los textos escolares de reemplazo o complementarios cuando los alumnos no puedan adquirirlos o, en su defecto, adecuar la actividad pedagógica.
- Está prohibido aplicar medidas disciplinarias, que restrinjan o condicionen el ingreso a clases a causa de la falta de textos escolares o complementarios.

Un establecimiento que acepta y recibe textos de estudio entregados por Mineduc ¿puede solicitar textos complementarios?

Sí, los establecimientos educacionales subvencionados pueden solicitar textos escolares complementarios a los textos que el Ministerio de Educación entrega de forma gratuita, siempre que ello esté justificado pedagógicamente y se informe oportunamente en la lista de útiles escolares o en cualquier otro documento a los Centros de Padres y Apoderados. Sin embargo, la adquisición de los textos complementarios es voluntaria, debiendo el establecimiento educacional flexibilizar y adecuar la actividad pedagógica que la requiera, de manera que la falta de este material no constituya un obstáculo para el éxito del proceso de enseñanza de los niños, niñas y jóvenes.

<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/descripcion-general-textos-escolares-5> (Fragmento).

50. ¿Qué busca evitar el Mineduc al establecer las responsabilidades de los sostenedores que deciden no utilizar los textos escolares que entrega?
- A) La compra injustificada de textos complementarios.
 - B) La falta de materiales didácticos adecuados.
 - C) La discriminación de los y las estudiantes.
 - D) Las discusiones entre apoderados y docentes.
51. ¿Cuál de los siguientes recursos es destacado por apoyar el trabajo con audios y láminas del decenio de inglés?
- A) El Banco Digital de Actividades.
 - B) El Texto del estudiante.
 - C) El Cuaderno de Actividades por asignatura.
 - D) La Guía Digital Docente.
52. ¿Cuál de las siguientes alternativas muestra la coherencia entre las novedades de los Textos Escolares 2024 y las políticas del Mineduc?
- A) Las temáticas relacionadas a la educación ambiental y la medida que permite la reutilización de los Textos Escolares.
 - B) Las actividades interdisciplinarias y la autorización para trabajar con textos alternativos a los que entrega el Estado.
 - C) La enseñanza de la cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales y la prohibición de restringir el ingreso a clases de los estudiantes.
 - D) El Banco Digital de Actividades y la obligación de los establecimientos de entregar los recursos educativos.

53. ¿Cuál es la visión del Mineduc respecto a los Textos Escolares?
- A) Son instrumentos necesarios para el correcto desarrollo del Currículo Nacional, por ello resulta oportuno trabajar con ellos.
 - B) Son un recurso esencial para la enseñanza de los y las estudiantes, así que no debe haber un costo económico asociado a su entrega.
 - C) Son herramientas fundamentales para asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso gratuito a la Educación Básica y Media.
 - D) Son materiales indispensables para la labor de los docentes, por lo que deben recurrir a ellos para planificar sus actividades pedagógicas.
54. De acuerdo con la información del texto, ¿cuál de los siguientes establecimientos educacionales tiene permitido reutilizar los Textos Escolares?
- A) Una escuela con matrícula continua 2024 en los niveles 3º y 4º básico.
 - B) Un liceo público rural con una matrícula inferior a 40 estudiantes.
 - C) Un colegio subvencionado que tiene un promedio de 110 estudiantes.
 - D) Un establecimiento educacional que necesita textos complementarios.
55. Un docente de Ciencias Naturales, contratado en un establecimiento educacional que ha decidido usar textos complementarios, debe trabajar con el curso de 6º básico. Sin embargo, al inicio de la clase, se da cuenta de que varios estudiantes no han podido comprar los textos que solicitó adicionalmente el establecimiento. Según las indicaciones del Mineduc con relación a estos casos, ¿qué debería hacer el docente?
- A) Cambiar la unidad de contenidos del libro que había planificado trabajar con el curso.
 - B) Suspender las clases hasta que la totalidad de los estudiantes cuenten con el texto.
 - C) Reemplazar todos los textos complementarios por aquellos que entrega el Estado.
 - D) Modificar la clase planeada y desarrollar una actividad pedagógica grupal.
56. Según la lectura 7, ¿cuál es un requisito para que un establecimiento educativo que recibe subvención estatal pueda optar a los Textos Escolares del Mineduc?
- A) Informar su decisión de recibir los textos del Estado con una carta compromiso.
 - B) Comprometerse a reutilizar todos los textos entregados por el Mineduc.
 - C) Tener una matrícula continua en los niveles de 5º básico a 4º medio.
 - D) Pertenecer a una red de colegios y liceos urbanos con un único sostenedor.
57. ¿Cuál es la función del último párrafo del texto?
- A) Mostrar en qué circunstancias la solicitud de textos complementarios puede obstaculizar el aprendizaje.
 - B) Clarificar la posición del Mineduc con respecto al uso de textos complementarios en los establecimientos.
 - C) Explicar el protocolo para informar a toda la comunidad educativa sobre los útiles escolares anuales.
 - D) Especificar los motivos pedagógicos que validan la solicitud de textos adicionales a los que provee el Estado.

LECTURA 8 (Preguntas 58 a 65)

Fragmento de artículo escrito por María Jesús Ibáñez, publicado el 2023.

¿Para quién está hecha la ciudad?

Si bien millones de personas conviven en los espacios urbanos, sus experiencias cotidianas —como subirse a un bus, pasar un torniquete, buscar un baño público o desplazarse al trabajo— varían de forma considerable. Esto, porque históricamente las ciudades han sido pensadas para un habitante estándar y universal: el hombre autónomo, productivo y delgado, que no lleva equipaje ni cuida de otras personas. De ahí que, desde hace un tiempo, se hable de un “giro de la movilidad” en los estudios urbanísticos, a través del que se proponen otras formas para pensar la ciudad.

¿Cómo se acopla un cuerpo humano al de una mariposa? Parece difícil, pero en Santiago millones de personas lo intentan a diario en el transporte público. El torniquete con forma de insecto apareció desde 2017 en miles de buses del sistema Transantiago (actual Red) como barrera en respuesta a los elevados índices de evasión. Para pasar, se debe encajar el cuerpo entre los extremos de “las alas” e impulsar una de ellas en el sentido de las agujas del reloj. Tal como lo registra el estudio de 2020 *An Uncomfortable Turnstile* (Un torniquete incómodo), del investigador en urbanismo Daniel Muñoz, el dispositivo no solo es engorroso, sino que la experiencia refuerza las expectativas de cierta normalidad corporal entre los usuarios. ¿Quién puede usarlos cómodamente? “Cuerpos delgados, con todas las capacidades físicas y motoras de movilidad, independientes y autónomos. [Son] tecnologías difíciles para adultos mayores, para alguien que lleve un bebé en brazos u otro ser a su cuidado”, explica Paola Castañeda, doctora en Geografía de la Universidad de Oxford y docente en la Universidad de los Andes de Colombia, quien ha realizado estudios sobre movilidad en ese país, en Chile y México.

Si bien se había anunciado el fin de la medida en 2018, menos de un año después de su instalación, los torniquetes siguen presentes en el transporte público. Esto a pesar de las dificultades cotidianas que enfrentan los usuarios y que han sido denunciadas públicamente, como el caso de un adulto mayor en junio de 2023, quien tuvo que pagar doble pasaje ante la dificultad de pasar. “Es posible sortear el torniquete levantando las maletas, forzando los músculos o buscando puntos de entrada alternativos, pero a medida que se presiona a los cuerpos (y a unos más que a otros) para que se adapten, se les considera inadecuados”, señala Muñoz en su artículo. Esto no sólo marca a ciertos cuerpos como “extraños”, dice el investigador, sino que demuestra cómo estas experiencias cotidianas no se viven solo en una dimensión física, sino también afectiva.

La importancia de la afectividad en la conformación de los territorios es un aspecto poco incorporado en la planificación urbana —tal como lo demuestra la permanencia de los torniquetes a pesar de sus dificultades de uso—, pero que está siendo estudiado desde diferentes disciplinas. Un ejemplo es la filósofa feminista británico-australiana Sara Ahmed, quien plantea que las emociones participan activamente en la organización de la vida pública y sus estructuras, y que al rastrearlas es posible dar con los criterios de la normalidad y la diferencia, tal como ocurre con la movilidad. Como señala el historiador



del arte e investigador argentino Nicolás Cuello en el prólogo del libro *La promesa de la felicidad de Ahmed* (Caja Negra, 2020), se trata de “un tráfico emocional que regula la relación con nuestro entorno”, que se refleja en las experiencias urbanas planificadas en base a un modelo de sujeto estándar o en quiénes son o no aceptados en ciertos espacios de la ciudad.

“Recuerdo que en Santiago, aquí en Bogotá y en Ciudad de México, por la naturaleza de ciertos negocios, algunas calles son habitadas exclusivamente por hombres, como por ejemplo en las que hay ferreterías, donde se vuelve muy raro ver mujeres. Entonces no es que haya una norma que diga ‘aquí no entran las mujeres’, pero tú como mujer lees que ese espacio tiene unos códigos en los que te sientes fuera de lugar y las otras personas te perciben como fuera de lugar”, dice Castañeda.

Territorios sin personas

Paola Jirón, presidenta del recién creado Consejo Nacional de Desarrollo Territorial y académica de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile, es parte de quienes han comenzado a hablar de un “giro de la movilidad” desde América Latina, un concepto vital para la inclusión de las vivencias cotidianas en la planificación territorial. Para la urbanista, este paradigma permite reconocer no solo que las experiencias son diversas y que no todos los cuerpos son hegemónicos —hábiles, estáticos, hombres, independientes y habitantes de una ciudad—, sino que estos cambian en su relación con el territorio. “En las ciencias sociales, sobre todo en la sociología, se tiende a pensar que las experiencias son estáticas, que suceden en espacios fijos. Y cuando empezamos a ver la forma en que se habitan los territorios, qué es lo que hacen las personas, la vida resulta ser bastante móvil. Para mí, el espacio se mueve porque está construido a partir de las experiencias: si las personas se mueven, el espacio también”, explica.

La movilidad evidencia la unión dinámica del espacio y el cuerpo. A partir de esta idea, Jirón propone trabajar un urbanismo situado, que consiste en aproximarse desde otras formas de pensar los territorios. Sin embargo, reconoce que aquello requiere de cambios políticos y socioculturales que incluyen las normativas y la enseñanza. “Por ejemplo, hay que modificar el sistema nacional de evaluación de desarrollo urbano, porque la metodología actual es por proyecto y no por territorio. También pensar en los manuales y la forma en que enseñamos la arquitectura. Aún se enseña con imágenes del hemisferio norte y sin cuerpos. La corporalidad está ausente y cuando existe, son cuerpos homogéneos, como el [Hombre de] Vitruvio, de Da Vinci o el modulator, de Le Corbusier [un sistema de medición basado en la estatura humana]. Cuerpos perfectos que llevan a mediciones perfectas. Europeos, blancos, hombres, clase media, que se mueven hábilmente, pero ¿qué pasa con los cuerpos más gordos? Esto tiene implicancias en cómo cruzo el torniquete. Y los niños, ¿cómo se sientan? Si vas cuidando a otro cuerpo, ¿cómo pasas?”, argumenta la académica.

Claudia Matus, directora del Centro de Justicia Educacional (CJE) de la Universidad Católica, lleva más de diez años liderando proyectos que estudian la normalidad y sus efectos en la reproducción de la diferencia. Matus coincide con Jirón en que es a partir del “cómo conocemos” que se puede comprender la complejidad y transformación de esta “normalidad”. “¿Cómo es posible que haya formas de funcionar que operan de una manera restrictiva y discriminatoria para algunas personas, y que, sin embargo, justificamos? Por ejemplo, cuando nos enseñan en el colegio acerca de otros grupos o comunidades desde la idea de un ‘ellos’ y un ‘nosotros’, la idea de lo femenino y lo masculino, la idea de lo rural como lo que está afuera, en la naturaleza, y lo urbano como lo civilizado”, explica Matus.

Para la directora del CJE, una de las grandes lecciones del estudio de la normalidad y la diferencia ha sido comprender la complejidad en la relación de ambos conceptos. "Estos procesos son superdinámicos, es decir, en la medida que estás explicando ciertas formas en las que se producen discriminaciones, inmediatamente hay nuevas lógicas que aparecen y las refuerzan. Este es un aprendizaje maravilloso del Proyecto Anillos "La producción de la norma de género", que es una de las grandes estructuras para producir diferencia y discriminación. A pesar de toda la investigación y teorización, no hemos podido resolver el problema de la desigualdad de género", reflexiona.

Ibáñez, M. J. (2023). *¿Para quién está hecha la ciudad?*. <https://palabrapublica.uchile.cl/para-quien-esta-hecha-una-ciudad/> (Fragmento).

58. ¿Cuál de las siguientes alternativas representa la idea implícita en el caso de los torniquetes con forma de insecto?

- A) Mujeres discriminadas.
- B) Cuerpos ajenos a la ciudad.
- C) Arquitectura más inclusiva.
- D) Ciudadanos inadaptados.

59. ¿Cómo son caracterizadas las ciencias sociales en la lectura?

- A) Como tradicionales, ya que estudian la relación entre las personas y los lugares con modelos desactualizados.
- B) Como independientes, ya que piensan las interacciones personas-ciudad sin considerar la arquitectura de los terrenos.
- C) Como insuficientes, ya que no comprenden el dinamismo de las experiencias que modifican los territorios habitados.
- D) Como incompletas, ya que carecen de información para explicar la movilidad de las personas en los espacios urbanos.

60. ¿Qué se puede concluir a partir de siguiente párrafo del texto?

«"Recuerdo que en Santiago, aquí en Bogotá y en Ciudad de México, por la naturaleza de ciertos negocios, algunas calles son habitadas exclusivamente por hombres, como por ejemplo en las que hay ferreterías, donde se vuelve muy raro ver mujeres. Entonces no es que haya una norma que diga 'aquí no entran las mujeres', pero tú como mujer lees que ese espacio tiene unos códigos en los que te sientes fuera de lugar y las otras personas te perciben como fuera de lugar", dice Castañeda».

- A) La planificación urbana requiere de una perspectiva de género que evite la exclusión.
- B) Las mujeres se han acostumbrado a desplazarse en espacios diseñados para los hombres.
- C) En Latinoamérica, las calles están diseñadas para separar a la población por género y oficio.
- D) Las normas sociales son percibidas de distintas formas por quienes habitan la ciudad.

61. A partir del contenido del texto, ¿quién podría ser el lector ideal de esta lectura?
- A) Personas que no pueden acceder al Transantiago.
 - B) Profesionales del área de la salud mental.
 - C) Mujeres con altas expectativas sobre sus cuerpos.
 - D) Estudiantes de Arquitectura y Urbanismo.
62. De acuerdo con el texto, ¿qué debe cambiar en la forma de enseñar la arquitectura?
- A) El sistema de evaluación de los territorios.
 - B) El modelo estático de los espacios.
 - C) La total ausencia de cuerpos en su enseñanza.
 - D) Las referencia espaciales y corporales.
63. ¿Cuál es el tema central del texto?
- A) La estandarización física que suponen las ciudades y sus infraestructuras.
 - B) El problema de los torniquetes mariposa en el transporte público de Santiago.
 - C) La negligencia de las autoridades ante los problemas de movilidad de las personas.
 - D) La influencia de las emociones en la forma de construir los espacios urbanos.
64. ¿Cuál sería el aporte del "giro de la movilidad" según lo planteado por Paola Jirón?
- A) Resolver las dificultades de las personas mayores para desplazarse.
 - B) Ofrecer un sistema de planificación territorial basado en la diversidad.
 - C) Revelar la imperfección de los cuerpos que habitan las ciudades.
 - D) Aportar un modelo que altera las vivencias cotidianas de la población.
65. Según la lectura 8, ¿qué especialista plantea la relevancia de las emociones en la forma de organizar los espacios públicos?
- A) Claudia Matus.
 - B) Paola Castañeda.
 - C) Sara Ahmed.
 - D) Paola Jirón.