



Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura

Luisina Marcos Bernasconi*

1. Fundamentación: enseñanza de la gramática y saberes discursivos

La propuesta didáctica que desarrollaremos a continuación fue pensada para llevarse a cabo en un curso de tercer año de la Escuela Secundaria Básica de la provincia de Buenos Aires. Los contenidos gramaticales a trabajar se corresponden, en sentido amplio, con el estudio del texto instructivo, que podríamos especificar en este caso como “formas de dar instrucciones o enseñar alguna actividad”. Este eje servirá de puntapié inicial para el estudio de tres formas verbales: el modo imperativo, los verbos modales y el infinitivo. Intentaremos articular la enseñanza de estas categorías con una concepción social y cultural de la literatura para que en su conjunto, la propuesta logre resignificar conceptos, metodologías y saberes que ya forman parte de la tradición disciplinar y que consideramos necesario retomar en pos de desarrollar orientaciones didácticas que resulten valiosas para los actores de la enseñanza.

Propondremos un conjunto de actividades pensadas para y en función del trabajo escolar, en el reconocimiento de la validez y necesidad de un conjunto de construcciones metodológicas específicas para la labor docente en el contexto escolar. El marco teórico que servirá de apoyo a nuestra propuesta se corresponde con discusiones recientes sobre los abordajes de la gramática dadas en nuestro país, a través de una *metodología circunstanciada* (Cuesta, 2012) y con desarrollos en investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en diversos niveles del sistema educativo, en especial vistos a la luz del estado actual de la enseñanza de la lengua (Cuesta, 2015), que además entran “los aportes de las perspectivas sociales y culturales sobre las prácticas de lectura y escritura (Rockwell, 2005), sobre el lenguaje como hecho social (Bourdieu, 2001) con aquellos que desde la didáctica de la lengua (Bronckart, 2007; Bronckart y Plazaola Giger, 2007) proponen

* Luisina Marcos Bernasconi es estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente en distintas escuelas secundarias de la provincia y es becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Su tema de investigación es fracaso escolar en relación a las prácticas de lectura, escritura y oralidad en escuela secundaria.

lu.marcosbernasconi@hotmail.com

repensar las relaciones entre lenguaje y pensamiento, también desde una mirada social y cultural” (en Cuesta, 2015: 119), entramado que resulta clave al momento de articular la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. También atendemos a desarrollos que retoman dimensiones específicas de saberes en articulación con dimensiones generales de los procesos de formación desde una perspectiva histórica, que incluyen revisiones de la didáctica de la lengua como lingüística aplicada orientada al estudio del texto (Riestra, 2008), como así también a estudios basados en la comprobación de que la heterogeneidad y la complejidad que supone el contexto escolar hace que saberes de referencia como la lingüística y los estudios literarios sean insuficientes o se vean desbordados en sus posibilidades al momento de aplicarlos en la enseñanza dentro de la escuela (Gagliardi, en prensa).

Una de las zonas de esta serie de desarrollos que resulta de mayor interés para los lineamientos de este trabajo está constituida por algunos planteos de Jean Paul Bronckart, especialmente los referidos a su inscripción dentro del *interaccionismo socio-discursivo*. Este autor afirma que desde hace más de diez siglos domina, en los enfoques más relevantes del pensamiento occidental, la llamada *doxa lógico gramatical* (Bronckart, 2007: 90); una concepción del lenguaje y del pensamiento que tiende a considerar al primero un *mecanismo secundario* (Bronckart, 2007: 92) que traduce las estructuras del segundo. En otras palabras, Bronckart hace una crítica a aquellas teorías que suponen que hay una correspondencia directa entre categorías sintácticas y pensamiento, lo que en el plano metodológico de la didáctica de la lengua ha suscitado “análisis lingüísticos ascendentes, centrados en un primer momento en las unidades y luego en los diferentes niveles de organización del sistema de las lenguas (...) sosteniendo que el conocimiento de estas propiedades del código constituye una condición previa, necesaria y hasta suficiente para abordar la cuestión del uso o de la práctica de una lengua” (Bronckart, 2007: 93). Creemos que esta concepción tiene total vigencia en la cultura escolar y académica y se devela, por ejemplo, en las afirmaciones acerca de que un buen manejo de las reglas gramaticales redundaría en una correcta comprensión de textos [1]. Así, para los exponentes de esta *doxa lógico gramatical*, la función primordial de la lengua se ubicaría en la capacidad de representar y no en, como afirma Bronckart, significar. En este sentido, retomamos la definición de lenguaje del autor para ponerla a dialogar con las perspectivas sociales y culturales de las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en el contexto escolar: “el lenguaje es fundamentalmente la actividad de hablar o *discurso* (...) que por su dimensión orientada o dialógica *crea* formas de interacciones sociales (...) y por su dimensión significativa, *crea* condiciones de elaboración de los conocimientos humanos” (Bronckart, 2007: 97). Como consecuencia de esta

manera de conceptualizar el lenguaje, Bronckart presenta una de las exigencias teórico-metodológicas del interaccionismo: el *procedimiento descendente* en enseñanza de la lengua, que consiste en partir “de las propiedades globales o antropológicas (de los discursos), para abordar luego las propiedades de los niveles encastrados de su organización interna” (2007: 97) De esta forma adquiere relevancia la dimensión significativa del lenguaje, a la vez que se posibilita un trabajo que ponga a dialogar la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la literatura. Podríamos suponer que el buen manejo de las estructuras gramaticales garantizaría una exitosa reposición del sentido literal de un texto, pero de ninguna forma nos diría algo relevante acerca de las negociaciones de significados particulares y específicas que se dan entre los textos, los estudiantes y los docentes (Rockwell, 2005. Citado en Cuesta, 2015: 120) y que, además, pueden habilitar discusiones y reflexiones acerca de la gramática, si siempre tenemos en mente que el lenguaje es discurso. Así, reconocemos la necesidad de una enseñanza de la lengua en la escuela que se apoye no sólo en las definiciones clásicas heredadas de las gramáticas tradicionales como condición inicial para la enseñanza de alguna de sus categorías, sino que haga uso de textos literarios donde esas categorías se encuentren en funcionamiento, para posibilitar el “ir y venir” entre éstos y la sistematización de los conceptos. Por estos motivos elegimos los materiales didácticos y elaboramos las consignas de esta propuesta a partir de la convicción de que la gramática puede ser enseñada teniendo como constante metodológica al concepto de interacción. Una interacción que despliega el bagaje cultural del que somos depositarios cada vez que utilizamos las estructuras del lenguaje, cada vez que hacemos uso del discurso.

Inscribiéndonos en los desarrollos en investigación mencionados más arriba (Cuesta, 2012), y en pos de una construcción teórico-metodológica atenta a la dimensión social y cultural de la lengua que se enseña en la escuela, nos interesa la noción de *discurso social* de Marc Angenot. Esta hace referencia “a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo *decible* –lo narrable y lo opinable– y aseguran la división del trabajo discursivo” (Angenot, 2010: 21). Al valernos de la noción de esta gran masa discursiva que incluye todo lo que se escribe y se lee en un determinado estado de sociedad y ubicando como parte de ella a la literatura es cuando encontramos una posible articulación entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la literatura, ya que “La literatura así entendida como uno más de los discursos que integran el discurso social, *une ideas y formas de hablar*. Conformar una fraseología que, al decir de Angenot, “ya está allí” (Provenzano, 2016: 99. El subrayado es nuestro). Estas “formas de hablar”, estrechamente vinculadas a los significados del discurso donde se ponen en funcionamiento, son las

que nos servirán de anclaje para la enseñanza y sistematización de los contenidos gramaticales a enseñar. En otras palabras, una mirada atenta a los modos de decir en la literatura nos permite vincularla con la enseñanza de ciertos tiempos verbales dentro de una propuesta “en la que la enseñanza de la lengua no estaría sujeta a la forma, sino que permitiría la “entrada” por el significado (Bronckart, 2007; 2008)” (Provenzano, 2016: 101). Para reforzar esta intención, nos interesa el trabajo con corpus de textos que forman parte de los consumos culturales más asiduos de los jóvenes y adolescentes, tradicionalmente ignorados por la cultura escolar, y que en nuestra propuesta adquieren sentido por su lugar ocupado en el “vasto rumor” de la producción social del sentido (Angenot, 2010: 22) y, como consecuencia, por el bagaje de conocimientos discursivos que implican.

Para esta propuesta decidimos seleccionar un conjunto de *creepypastas* que comparten determinado objetivo: dar las instrucciones para llevar a cabo un ritual de invocación de seres sobrenaturales. Las *creepypastas* son un tipo de historia de terror sin autor específico que circula en soporte digital en diversas páginas web, foros y hasta redes sociales, donde los usuarios pueden generar sus propios relatos. Su nombre proviene de la conjunción de la palabra inglesa “creepy”, que significa “horripilante” u “horroroso” y que al mismo tiempo mantiene un juego de palabras con el término “copy” (copiar), con la palabra inglesa “paste” (pegar), recodificada en “pasta”. Estos textos son muy frecuentados por jóvenes y adolescentes y cuentan ya con una serie de personajes que se repiten a través de las distintas historias, con cantidad de variaciones y versiones que incluyen producciones de todo tipo (fotos, videos, audios, etc.) Las *creepypastas* presentan un vínculo significativo con las formas de la mitología urbana, ya que son historias que se presentan como experiencias reales narradas en general por su protagonista y dejan abierta la posibilidad de creer o no en ellas [2]. Se trata de un tipo de consumo cultural que puede ubicarse en el amplio universo de las historias de terror, de gran tradición en el canon literario escolar pero también en relación con una gran variedad de otros consumos que son frecuentados por jóvenes y adolescentes (películas, series, dibujos animados, videojuegos, etc.) En este sentido es que cobra relevancia una perspectiva que conciba a la literatura como uno entre otros discursos del *vasto rumor* conformado por todo lo que se dice, se escribe y se lee en nuestra sociedad. Las *creepypastas* aparecen en este caso como consumo cultural capaz de reactualizar en el aula el conocimiento discursivo sobre el terror que implican y que nuestros alumnos ya poseen, pero que a la vez se vincula con un conocimiento escolar específico de larga data: el género gótico; es allí donde, proponemos, puede alojarse la enseñanza de ciertos aspectos gramaticales específicos, pertenecientes también a la tradición disciplinar, y que

encuentran su resignificación a través de esta perspectiva. La enseñanza de la lengua se daría en este caso a través de las formas en que se codifican estos discursos, los significados que habilitan y la puesta en funcionamiento de ciertas unidades gramaticales dentro de ellos como parte de esos “modos de decir”; de sostener la tensión, de dirigirse al lector confidencialmente, en este caso específico dentro de la tradición del género gótico y su derivado el “terror”. Con la referencia a esta cantidad de discursos que circulan en nuestra sociedad y su articulación con contenidos disciplinares no queremos señalar, bajo ningún punto de vista, que la lengua que se proponga enseñar en este trabajo sea la “real”. Seguimos la convicción acerca de que la lengua que enseñamos en la escuela constituye una “mediatización de las prácticas sociales de referencia” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007:114), aunque intentando una reflexión y reformulación acerca de qué prácticas sociales y qué producciones tomamos como referencia sobre la cual trabajar.

2. Objetivos: resignificación de la tradición escolar

Los objetivos de la propuesta de clase que presentaremos responden, en sentido amplio, a la necesidad de efectuar desarrollos didácticos donde el marco teórico interactúe de forma directa con contenido práctico específico. Esto es, orientaciones didácticas que ofrezcan a los docentes construcciones metodológicas útiles para el trabajo cotidiano en las aulas.

En un sentido restringido y junto a la construcción teórico-metodológica a la que venimos haciendo referencia, proponemos una resignificación de contenidos de la enseñanza de la lengua de ya larga tradición en la disciplina escolar, aspecto fundamental para producir propuestas didácticas que tengan sentido y valor para los actores de la enseñanza. En palabras utilizadas dentro de la línea de investigación en la que nos inscribimos, intentamos visibilizar un modo de “resolidarización entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes” (Cuesta, 2012: 292) Es respondiendo a este objetivo que nos valemos de textos literarios para la enseñanza de la lengua. Esta metodología forma parte de la reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en enseñanza de la lectura y la escritura organizada por textos, metodología que ha anidado de manera muy significativa en la cultura escolar. Por esta razón es que resulta necesaria su resignificación, por medio de su reconocimiento como “agente orientador de la enseñanza” (Cuesta, 2012: 284) Esta revalorización del uso de los textos adquiere uno de sus sentidos más fuertes en la elección de un consumo cultural no tradicional que se pone a dialogar con el complejo discursivo al que pertenece. En lo que concierne a la enseñanza y sistematización de categorías gramaticales, proponemos un abordaje metodológico que no solamente hace uso del procedimiento “descendente” exigido por el

interaccionismo socio-discursivo, sino también del más acogido por la tradición escolar, el ascendente. Esta combinación es la que denominamos un “ir y venir” entre el texto literario y las unidades gramaticales aisladas; en este movimiento se analiza el significado y las intenciones del texto en pos de desentrañar las funciones de los elementos gramaticales puntuales que constituyen el centro del tema a enseñar. Luego, las funciones aprendidas y ya sistematizadas se insertan en un texto redactado por los alumnos que responda a esas determinadas intenciones, propias de un género literario. La noción de género, propia de la disciplina escolar Lengua y Literatura y por ello ampliamente compartida por docentes y estudiantes, se resignifica en actividades que apunten a un trabajo de reflexión sobre el uso y los enunciados y que derive en la posibilidad de escribir un texto que responda a las características del género gótico, en la referencia a una serie de enunciados que se encuentran codificados, asociados a unas formas, rasgos, que trascienden la idea de género literario y que, como vimos, se relocalizan en lo social (Provenzano, 2016).

3. Desarrollo de la clase

En una primera clase presentamos la creepypasta llamada “Ritual de los 5” [3]. Se procede a la lectura en voz alta del texto por parte de algún alumno que se ofrezca para tal actividad. La lectura se hace sin pausas. Una vez leído el texto y de manera coherente con una enseñanza vinculada al concepto de interacción desarrollado más arriba, procedemos a las preguntas que permitan dilucidar cuál es el objetivo del texto, a partir de interrogantes hechos por el/la profesor/a a toda la clase para ser contestados de forma oral y que apelan a saberes discursivos que nuestros alumnos ya poseen: *Siempre que alguien escribe algo, se supone que es para lograr algo, para convencer al que lo lee, para dar una opinión, etcétera. En este caso, ¿cuál les parece que es el objetivo del texto?* Esta primera reflexión constituye un primer acercamiento al procedimiento descendente al que nos referimos más arriba; partimos de las propiedades globales del discurso para luego arribar a la sistematización de los contenidos gramaticales específicos. Se espera que la respuesta apunte a señalar que el texto intenta dar las instrucciones para llevar a cabo la invocación de un ser sobrenatural; intenta enseñar algo. Posteriormente, para profundizar la exploración, el/la profesor/a relee los siguientes párrafos del texto, donde se encuentran las variantes gramaticales usadas para dar una serie de indicaciones. Subrayamos en cursiva los elementos que guían las reflexiones posteriores:

Despeja lo más que puedas la habitación en donde está tu computador, si tienes espacio en el mueble en donde está, *pon* el cuchillo, el recipiente y la fuente de luz (usaremos de ejemplo una linterna) El paso a seguir es muy importante, es una regla del ritual. Si estás dispuesto a hacer el

ritual, continúa leyendo, pero si no quieres hacerlo, *puedes retirarte* ahora. Te lo advierto, si lees el ritual sin querer hacerlo... el resultado te aguarda al final...

Bueno, primero *deberás apagar* las luces de tu habitación y decir estas palabras, *procura decir* tu nombre en el guión bajo (_____) “me survili ra mkit’khavt’ , es sitqvebi emsakhureba, rogorts’ khelshekrulebit’. me _____ da gavaket’eb t’k’veni saritualo agina

No importa si las pronuncias mal, él te entenderá bien. Hay varias partes en el ritual en el que *podrás retirarte*. Si eres sabio, lo harás y no te arriesgarás. En este momento, escucharás unas pequeñas voces provenientes de la ventana más cercana. Si no escuchas nada en los próximos diez minutos, *deberás decir* esto, si quieres continuar el ritual “me ganikhileba ughirsi, gt’khovt’, me gt’khovt’ kidev ert’ shanss” Si te perdona, te dejará continuar el ritual, pero *deberás pagar* con un poco de tu sangre. *Córtate* un poco, y *deja caer* exactamente tres gotas en el recipiente. Si no quieres continuar, *deberás decir* esto “me ganikhileba ughirsi , rogorts’ es t’k’veni neba , me pensiaze duk ing” y encender las luces, siempre con la cabeza agachada.

Preguntamos a partir de qué elementos el autor del texto da una serie de instrucciones. Procedemos entonces a copiar en el pizarrón los verbos en modo imperativo (*despeja, pon, deja caer, córtate, etc.*) y aquellas instrucciones dadas a partir de verbos modales (*puedes retirarte, procura decir, deberás apagar, etc.*), organizados en dos grupos diferenciados. Preguntamos qué diferencias hay entre un grupo de verbos y el otro, ya que ambos sirven para dar las instrucciones del ritual. Para dilucidar las características de los verbos, es parte fundamental de esta zona de la clase un “ir y venir” constante entre las formas aisladas y su uso en el texto, en la puesta en primer plano de la dimensión significativa de este. Luego de las respuestas, arribamos a la primera sistematización del contenido gramatical específico: explicamos de forma oral que el primer grupo de verbos pertenecen al modo imperativo. Luego, preguntamos qué podría significar que esos verbos estén en ese modo (esperamos la deducción a partir del nombre). Sistematizamos la definición y las características de este modo en forma de dictado en la carpeta. Posteriormente, hacemos lo mismo con el grupo de expresiones que incluyen verbos modales. Una vez sistematizados y registrados los conceptos volvemos a una instancia de reflexión y relectura donde se ponga de manifiesto *en qué momentos del texto se usa qué forma y por qué*. Ponemos nuevamente en práctica el procedimiento descendente, que es el que condensa una parte importante del vínculo entre contenidos gramaticales, las características de las formas verbales, y saberes vinculados a la literatura y sus recursos, referidos en este caso al conocimiento que nuestros alumnos poseen de las estrategias narrativas de las creepypastas. La respuesta a la que pretendemos arribar apunta a que el modo imperativo se utiliza para referir a aquellas acciones más concretas, vinculadas con objetos que deben posicionarse de una forma específica o acciones que deben hacerse de una única forma, para que el ritual sea exitoso. Por otro lado, los verbos modales sirven para referir a aquellas acciones que

deben realizarse en momentos donde la tensión del relato es más intensa o en momentos donde el narrador se dirige directamente al lector, en tono confidencial o aconsejándolo (por ejemplo: "...deberás pagar con un poco de tu sangre" o "si no quieres hacerlo, puedes retirarte ahora").

En un segundo momento de la clase leemos, a través de la misma metodología de lectura especificada más arriba, la creepypasta "Jugar a las escondidas a solas" [4]. Focalizamos nuestra atención, una vez leído el texto, en el siguiente párrafo y en los elementos destacados:

Preparación:

Quitar el relleno del muñeco y luego volverlo a rellenar con el arroz (El arroz reemplaza los órganos internos y atrae los espíritus).

Cortar un trozo de tus uñas y ponerlo dentro del muñeco, y coser la abertura con el hilo carmesí. Cuando termine, se amarra al muñeco con el resto del hilo (El hilo rojo representa un envase de sangre, sella al espíritu dentro del muñeco).

Llenar una tina con agua (En Japón es común tener tinas en el baño)

Colocar una taza de agua salada dentro del lugar escondite.

La reflexión llevada a cabo en forma oral apunta a poner de manifiesto que en este caso no se trata de una narración sino de una zona del texto que enumera en forma de lista los pasos a seguir y que ese uso impersonal, similar al de una receta de cocina, por ejemplo, motoriza la elección del infinitivo, el modo sin tiempo ni persona ni número. Esta conclusión es guiada a partir de preguntas orales que indagan sobre los diferentes recursos que aparecen en este fragmento, con respecto a los vistos anteriormente. Nuevamente, hacemos hincapié en que todos los textos vistos, más allá de sus diferencias gramaticales, siguen un mismo objetivo y poseen ciertas condiciones de producción similares al ser creepypastas.

En una segunda clase se presentan consignas concretas que involucren el manejo del género tratado y la puesta en funcionamiento de distintas formas gramaticales de dar instrucciones. La primera consigna propondrá:

Completar con la forma correspondiente del verbo que está entre paréntesis el siguiente fragmento de la creepypasta "El juego de la ventana" [5], según sea más adecuado en cada caso. Recordar las diferencias vistas en clase entre el uso del modo imperativo, el infinitivo y los verbos modales.

"Tú, como la otra parte del juego, _____ (jugar), y lo que _____ (hacer) es muy simple, _____ (fingir) que estás dormido. Aquí es donde las cosas se ponen interesantes, porque hay varias cosas que delatan a alguien que no está dormido: se mueve mucho, no se tapan totalmente la cabeza con las sábanas, y lo más importante de todo, uno no duerme con los ojos abiertos. Tienes que fingir estar dormido sin, en ningún momento, abrir los ojos. Mientras tanto, lo que hay al otro lado, va a seguir golpeando la ventana, hasta que: habrá un punto en donde dejará de golpearla. ¡NO

_____ (dormir)! ¡No _____ (pensar) que se ha acabado, es una trampa! Siempre lo hace, ¡te hace creer que ya se acabó, pero en realidad te quiere sorprender para que abras los ojos!

La consigna pone en práctica la distinción entre el uso de los verbos modales y el uso del modo imperativo. La primera oración del texto interpela directamente al lector y establece una relación de proximidad con el pronombre "Tú". Esta característica, propia del tono confidencial de las creepypastas, propicia el uso de los verbos modales, mientras que las mayúsculas y el tono exclamativo de la última parte del texto, donde la tensión aumenta, enfatiza las instrucciones que deberían alentar el uso del modo imperativo. El formato de esta actividad, un texto con blancos a completar, corresponde a una de las actividades más típicas desarrolladas en la escuela y exige el procedimiento ascendente al que nos referimos con Bronckart; conocer las propiedades del código para luego centrarnos en el uso. Sin embargo, creemos que es útil poner en evidencia la resignificación que se construye cuando se persigue un objetivo determinado: continuar con la reflexión, basada en la interacción entre docente, alumnos y texto, sobre qué usos son más adecuados en diferentes momentos del texto o en diferentes textos, sobre qué relación existe entre determinadas unidades y los significados que habilita el discurso propio del terror. Esta consigna no tiene como objetivo la elección de una única forma correcta a colocar en los blancos del texto sino más bien reflexionar e intervenir textos con diferentes opciones que parezcan más o menos adecuadas en el proceso de lectura, prueba y relectura.

Por último, se propone la siguiente consigna de escritura: *Inventar un ritual y escribir la creepypasta que explique cómo llevarlo a cabo. Podés hacerla utilizando infinitivos, verbos en Imperativo y/o verbos modales, de forma que corresponda mejor al texto.*

Esta consigna se propone previendo una posterior corrección y devolución de las producciones que propicie sus reescrituras. Podría seleccionarse uno de los textos de los alumnos, copiarlo en el pizarrón en su totalidad para reflexionar de forma grupal sobre el uso de las formas verbales por las que haya optado. Así, entre todos, reescribir e intervenir la/s producción/es escrita/s. Esta concepción nos parece de vital importancia para una reflexión acerca de la forma de enseñar gramática en la escuela y supone una distancia crítica respecto de aquellas líneas metodológicas que conciben al aprendizaje de la gramática directamente vinculado a producciones de autores legitimados en determinado estado de la sociedad. La elección de nuevos géneros ya conocidos por nuestros alumnos, como las creepypastas, permite ingresar al aula una cantidad de saberes discursivos que habilitan, como vimos, la enseñanza de cantidad de conocimientos gramaticales que

se anclan allí. Creemos, además que el trabajo con y a partir de las propias producciones escritas de los alumnos constituye un aspecto clave de una metodología que pretende tener como constante al concepto de interacción y a la apelación a conocimientos discursivos.

Conclusión

En esta propuesta hemos esbozado un posible vínculo entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la literatura. Al considerar a la dimensión significativa del lenguaje como la primordial y la que permite motorizar diferentes contenidos escolares específicos, la lectura de textos literarios que forman parte del universo cultural de nuestros alumnos se convierte en una posibilidad para reflexionar sobre distintas categorías gramaticales. Esto hace que el trabajo docente pueda valerse de textos literarios para la reflexión sobre contenidos específicos del área Lengua, que están vinculados a las formas y modalidades de lo que se dice y de lo que se escribe en nuestra sociedad.[6]

Notas

[1] Hacemos referencia a sólo uno de los supuestos que habilita esta concepción de la relación entre lenguaje, lengua y pensamiento. Este mismo posicionamiento teórico puede justificar supuestos acerca de la correspondencia entre la “capacidad de pensar” y la capacidad de manejar las estructuras de la gramática estándar.

[2] Incluimos el link a una de las páginas de internet más populares donde se compilan y circulan creepypastas: <http://es.creepypasta.wikia.com/wiki/Portada>

[3] Disponible en: <https://creepypastas.com/ritual-de-los-5.html>

[4] Disponible en: <http://listas.20minutos.es/lista/los-7-rituales-de-creepypastas-mas-peligrosos-o-tenebrosos-377153/>

[5] Disponible en: http://es.creepypasta.wikia.com/wiki/El_juego_de_la_ventana

[6] Un complemento de esta propuesta podría encontrarse en otra zona de las tesis de Angenot a propósito del discurso social: el estudio de las denominadas “tópicas” (2010: 38-39). Es decir, de los “presupuestos colectivos de los discursos argumentativos y narrativos” que aparecen en las creepypastas utilizadas como material didáctico. Nos referimos a ciertos bloques discursivos que se repiten como propios del texto instructivo y que sirven para introducir alternativas o instrucciones, encadenadas al uso de los verbos (por ejemplo “En caso de que...”, “Si X, deberás Y”, etc.).

Bibliografía

Angenot, Marc (2010): “El discurso social”. *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 21-59.

Bronckart, Jean-Paul (2007): “Capítulo 5: Desafíos epistemológicos del análisis del discurso”. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 87-100.

Bronckart, Jean Paul y Plazaola Giger, Itziar (2007): “La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental”. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 101-132.

Cuesta, Carolina (2012): *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (tesis de doctorado). Disponible en: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf.

Cuesta, Carolina (2015): “Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la lengua”. Cuesta, Carolina y Papalardo, M. Margarita (Comp.) *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Dunken, pp. 119-142.

Gagliardi, Lucas (en prensa): “Gramática en el aula: discusiones y propuestas”. Álvarez Garriga, Dolores; Gagliardi, Lucas y Zanfardini, Lucía (Coord.) *Punto de encuentro. Estudios sobre el lenguaje*. La Plata, EDULP.

Provenzano, Mariana (2016): “Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social”, *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, año 7, nro. 13, pp. 94-104. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/pdf/MProvenzano.pdf>

Riestra, Dora (2008): “Enseñanza de las lenguas, didácticas de las lenguas”. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 63-97.