



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente

Morini, Luciana Daniela

Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922004>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-329>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente

Teaching language and literature in juvenile institutions for young people with criminal cases: teaching work and didactic proposals

Luciana Daniela Morini
 Universidad Nacional de La Plata, Universidad
 Pedagógica Nacional, Facultad Latinoamericana de
 Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones
 Científicas y Técnicas, Argentina
 luciana.morini@unipe.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-329>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922004>

Recepción: 21 Junio 2021
 Aprobación: 05 Julio 2021

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo repensar la enseñanza de la lengua y la literatura y el trabajo docente en dos centros cerrados de la ciudad de La Plata que albergan jóvenes con causas penales. Consideramos que en dichos espacios se ponen en tensión las siguientes cuestiones vinculadas al trabajo docente. En primer lugar, la institución escolar y la institución carcelaria. En segundo lugar, las prácticas de lectura y escritura históricamente legitimadas por el sistema escolar y aquellas que los estudiantes efectivamente realizan. Por último, la propuesta de los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y lo que posibilitan los contextos educativos. Ilustraremos dichas tensiones y un modo de abordarlas a partir de presentar una propuesta didáctica que busca articular el objeto lengua y literatura, las consignas de trabajo y su resolución por parte de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, lengua y literatura, contexto de encierro punitivo.

ABSTRACT:

The aim of this paper is to rethink the teaching of language and literature and the work of teachers in two closed centers in the city of La Plata that house young people with criminal cases. We consider that the following issues related to teaching work are in tension in these spaces. Firstly, the school institution and the prison institution. Secondly, the reading and writing practices historically legitimized by the school system and those that students actually carry out. Finally, the proposal of the Curricular Designs for Secondary Education in the Province of Buenos Aires and what the educational contexts make possible. We will illustrate these tensions and a way of approaching them by presenting a didactic proposal that seeks to articulate the object language and literature, the work tasks and their resolution by the students.

KEYWORDS: teaching, language and literature, context of punitive confinement.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo repensar la enseñanza de la lengua y la literatura y el trabajo docente¹ en dos centros cerrados de la ciudad de La Plata que albergan jóvenes con causas penales. Específicamente, ancla su análisis en la asignatura escolar Prácticas del Lenguaje (en adelante PLG) en dos cursos de “pluriaño” que aúnan estudiantes de primero, segundo y tercer año del Ciclo Básico en la Escuela Secundaria Nro. 40 que funciona dentro de los mismos centros donde residen los jóvenes. Asimismo, se capitaliza para el presente trabajo que la investigadora ha sido docente en los mencionados espacios y es desde aquí que desandaremos ciertos desafíos vinculados al trabajo docente.

De esta manera, a lo largo del trabajo intentaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿cómo trabajar con grupos de estudiantes con diferentes niveles de escolarización? ¿Qué contenidos del Diseño Curricular (en adelante, D.C.) seleccionar? ¿Cuáles son las estrategias didácticas elegidas para desarrollar los contenidos?

¿Qué objetivos nos proponemos a la hora de la planificación de las clases? ¿Qué prácticas pueden resultar significativas para los estudiantes con quienes trabajamos en el cotidiano escolar?

Así, nos proponemos dar a conocer el trabajo docente cotidiano en donde se ponen en tensión las siguientes cuestiones. En primer lugar, entre la institución escolar y la institución carcelaria, en tanto sostenemos que para comprender los sentidos de la educación intramuros es necesario partir de la idea de que estamos situados en una institución, escuela, que funciona dentro de otra institución, la cárcel, que la envuelve, modificando así sus sentidos, sus prácticas y sus fines. En este sentido, coincidimos en considerar a la educación en las cárceles como un *campo en tensión* (Frejtman y Herrera, 2010). En segundo lugar, hallamos una tensión entre las prácticas de lectura y escritura históricamente legitimadas por el sistema escolar y aquellas que los estudiantes efectivamente realizan en el espacio áulico. Por último, entre las propuestas de los D.C. para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) y aquello que posibilitan los contextos educativos.

Ilustraremos dichas tensiones y un modo de abordarlas a partir de una propuesta didáctica que tiene como objetivo repensar el objeto lengua y literatura y sus articulaciones en el aula. Para ello presentaremos consignas de trabajo y sus resoluciones por parte de los estudiantes. Cabe señalar que adoptamos una perspectiva de investigación en trabajo docente (Cuesta, 2011) que nos permite partir de la labor docente y sus implicancias en el aula para pensar un diseño metodológico específico.

MARCO METODOLÓGICO DE LA ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

Para comenzar, señalamos que este trabajo se enmarca en una investigación mayor de perspectiva etnográfica, la cual tiene como objeto de estudio la enseñanza de la lengua y la literatura en espacios de educación formal y no formal en contextos de encierro punitivo. De esta manera, coincidimos con una de las hipótesis centrales de la etnografía de la educación (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009) que da cuenta de la existencia de una historia documentada y una historia no documentada de la escuela, perspectiva a la que también abonan los trabajos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica efectuados en nuestro país (Cuesta, 2011). Las autoras señalan que la escuela “tiene una historia *documentada* que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema. Es difusora de valores universales -e inobjetables- que en cada escuela se transmiten en su pureza” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 3). Pero, junto a esa historia documentada de la escuela, coexiste otra historia *no documentada*: “Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (p. 3). Así, la historia documentada de la escuela reúne los documentos de las políticas públicas, los lineamientos y diseños curriculares, las orientaciones para los docentes, los manuales escolares, las producciones científicas del área (en las que se revelan las perspectivas dominantes de la enseñanza de la lengua y la literatura y la formación de lectores en Argentina). Por su parte, la historia no documentada revela las voces de los docentes y alumnos. En palabras de Rockwell (2009) “lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social, (...) en las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (p. 21). De esta manera, en nuestra investigación y en el presente trabajo, la historia no documentada es reconstruida a partir de diversos materiales recolectados en clases de Literatura y PLG, y en espacios de educación no formal donde se desarrollan talleres de lectura y producción de escritura. La metodología utilizada es la observación participante ya que se han desarrollado tareas docentes en los espacios donde se llevaron adelante las prácticas de lectura y escritura, objeto de estudio de nuestro análisis. En suma, el enfoque etnográfico adoptado nos permitió dar cuenta de prácticas y sentidos propios de los actores de la educación, en este caso, jóvenes varones recluidos en instituciones de encierro.

CONTEXTOS EDUCATIVOS, SUJETOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA EN LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LAS Y LOS DOCENTES

Señalamos que los centros cerrados son definidos como establecimientos de régimen cerrado para el cumplimiento de medidas privativas de la libertad ordenadas por la Justicia en el marco de un proceso penal; destinados a alojar a población masculina y femenina desde 15 años “hasta 18 años, como límite de ingreso al programa” (Resolución N° 172/07). En el interior de los centros cerrados funciona la Escuela Secundaria Nro. 40. Para el presente caso de estudio nos detendremos en las clases de PLG en dos cursos de “pluriaño” que aunaban aproximadamente 25 estudiantes cada uno.

El Centro Cerrado Almafuerte está ubicado en el barrio Melchor Romero, sobre la Avenida 520 entre las calles 182 y 183 de la ciudad de La Plata. Antes de llegar a él, se hallan otras cuatro instituciones de encierro, una seguida de la otra: el Neuropsiquiátrico “Dr. Alejandro Korn”, conocido como “Hospital Melchor Romero”, luego la Unidad Nro. 45, la Unidad Nro. 29 y la Alcaidía Nro. 3. Pensando en los mapas territoriales, si bien se encuentra emplazado dentro de los límites de la ciudad, en una zona residencial periférica y fabril, podemos observar que es una zona donde se ubican determinadas instituciones que en los planeamientos de los grandes centros urbanos se suelen colocar en los márgenes (Caimari, 2004; 2009; Foucault, [1975] 2009; Ruíz Díaz, 2014).

El Centro Cerrado Eva Perón se encuentra emplazado dentro del Complejo Villa Nueva Esperanza en la localidad de Abasto, partido de La Plata, aproximadamente a unos 15 km al suroeste del centro de la ciudad. A partir del Centro Cerrado Almafuerte, hemos de continuar por la avenida 520 hasta la calle 215. En este punto, las calles transversales se desdibujan ya que el Complejo está ubicado en una zona no residencial, donde se encuentra parte del cordón frutihortícola. En el predio también se encuentran los Centros Cerrados Castillito, Legarra, COPA, Carlos Ibarra y Pellegrini. A unos pocos metros se encuentra el Centro Cerrado Nuevo Dique (ex Araoz Alfaro), en 520 y 226, llegando a ruta 2.

Por su parte, los estudiantes conforman un rango etario que va de los 15 a los 19 años. Si bien una vez cumplida la mayoría de edad los jóvenes deberían ser trasladados a penales de adultos, en algunas ocasiones desde las instituciones se busca que permanezcan uno o dos años más, aún habiendo cumplido los dieciocho años, cuando, por un lado, estos se encuentran terminando el ciclo de la escolaridad obligatoria y, por otro lado, no son considerados jóvenes “problemáticos”; es decir, que su conducta es considerada “buena” y tanto los jueces como los directivos de la institución lo consideren pertinente.

Los lugares de procedencia de los jóvenes son variados, en su mayoría provienen de diversos barrios periféricos y villas de emergencia de diferentes localidades de la PBA, principalmente de su conurbano. Asimismo, señalamos que los jóvenes poseen trayectorias educativas intermitentes, signadas por la expulsión, la repitencia, el abandono y la sobreedad. En muchos casos, el hecho de quedar privados de la libertad ambulatoria por un período sostenido en el tiempo es el desencadenante de que retomen la escolarización.

La diversidad de lugares de procedencia y de niveles de escolaridad alcanzados exige a las y los docentes tomar una serie de decisiones. En primer lugar, con respecto a los interrogantes sobre cómo trabajar con grupos de estudiantes con diferentes niveles de escolarización y qué contenidos de los D.C. seleccionar, sostenemos que una posibilidad es trabajar haciendo hincapié en la diferencia, es decir, seleccionar diferentes contenidos tomando como base cada uno de los D.C. de PLG para la Educación Secundaria de la PBA, de acuerdo con el nivel en el cual se encuentre cada grupo de estudiantes (primero, segundo o tercer año). La segunda posibilidad es seleccionar, recopilar y adaptar los lineamientos de cada D.C., con el fin de dictar clases con un grupo unificado. Por lo tanto, es tarea de las y los docentes tomar estas diferencias como un factor que enriquece la disciplina y que aporta diferentes miradas e interpretaciones a un mismo contenido escolar. Tal es así que para los cursos en los cuales se ancla el presente análisis, como decisión metodológica se optó por seleccionar ciertos contenidos y textos literarios y trabajar en conjunto.

En segundo lugar, para responder al interrogante acerca de qué objetivos nos proponemos al momento de la planificación de las clases, señalamos que optamos por actividades que “comiencen y terminen” en la misma clase. Es decir, si bien los contenidos o temas son abordados en múltiples clases, se eligen textos literarios y consignas que puedan ser abordadas en el transcurso de una clase. Esta decisión reúne varias razones.

La primera es que los módulos de las asignaturas están concentrados así, la asignatura PLG posee una carga horaria de cuatro módulos semanales, los cuales, en la mayoría de las escuelas, están separados en dos días a la semana, mientras que en la Escuela Secundaria Nro. 40, por una cuestión de organización, están concentrados en un solo día y de corrido (sin recreo afuera del aula, entonces, depende de la voluntad de cada docente otorgar unos minutos de descanso adentro del salón). La argumentación que resguarda dicha organización “concentrada” es doble: en primer lugar, porque los centros están “lejos” de las zonas donde reside el cuerpo docente, asimismo, señalamos que pocos docentes tienen a su cargo varios cursos. En segundo lugar, responde a criterios de organización de la institución: los jóvenes “bajan”² al espacio escolar en grupos divididos según en qué pabellón se encuentren alojados y son requisados³ antes y después del ingreso y egreso del sector.

La segunda razón por la cual se opta por planificar las clases y los contenidos de forma tal que “comiencen y terminen” en una misma clase es porque el grupo de alumnos con los cuales se trabaja varía constantemente. Hay estudiantes que se ausentan por tener actividades que se superponen con el horario escolar, como tener visita, ir a comparecer ante el juez, o tener un encuentro con el/la psicólogo/a o trabajador/a social. A su vez, los jóvenes suelen ser trasladados a otras instituciones, la mayoría de las veces sin previo aviso a los/as docentes, por lo tanto, estos/as deben entregar notas conceptuales y/o calificaciones de los mismos. También, en el caso del Centro Cerrado Almafuerte, este cuenta con un pabellón de enfermería en el cual residen jóvenes con diversas lesiones -la mayor parte de las veces producidas por la policía al momento de su detención-y, al darles el alta, muchas veces son trasladados a otras instituciones de la PBA que no cuentan con el espacio y los insumos, entonces, el tránsito por dicho centro y por su escuela suele ser breve. Por último, también se ausentan porque en todas las instituciones de encierro existe la práctica conocida como “engome”, la cual consiste en castigar a las personas prohibiéndoles salir del pabellón o de sus propias celdas, dependiendo del grado del castigo. Estas prácticas no son ocasionales, sino que, por el contrario, constituyen violencias institucionales, sistemáticas, regulares y generalizadas. Los centros cerrados, al igual que las cárceles, son espacios superpoblados donde priman las malas condiciones materiales de vida, donde se tiene poco o nulo acceso a la salud, a una buena alimentación y donde no se respetan los derechos básicos de las personas detenidas. En ellos se aplica el castigo como un mecanismo de sanción, control y tortura, se ejercen malos tratos físicos, vejatorios, humillantes y degradantes y, como señalamos anteriormente, se aplican sanciones de aislamiento y traslados permanentes y gravosos (Bouilly y Motta, 2014; Daroqui, Motto, Bouilly, López, Andersen, Maggio y Motta, 2014).

Dicho esto, optamos por planificar las clases de forma tal que quienes asisten puedan participar leyendo textos breves, respondiendo consignas que remitan a temas trabajados en la misma clase, escribiendo textos que puedan ser concretados y compartidos con el grupo, entre otras estrategias.

MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Con el objetivo de responder al interrogante ¿Cuáles son las estrategias didácticas elegidas para desarrollar los contenidos? señalamos que, en primer lugar, nos proponemos repensar el objeto lengua y literatura y sus articulaciones en el aula a partir de las nociones de “discurso social” y “repertorios tópicos”, propuestas por Angenot (2010) en su libro *El discurso social*. Siguiendo a este autor, podemos advertir la conformación de un mapa de interdiscursividades a partir de enunciados codificados, formas asociadas a géneros literarios también presentes en consumos culturales de circulación popular y masiva -tradicionalmente ignorados por la institución escolar- desde donde pueden articularse saberes específicos de la lengua y la literatura. Angenot (2010) entiende el “discurso social” como

todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y se argumenta, si se considera que *narrar* y *argumentar* son los dos grandes modos de puesta en discurso (p. 21).

Asimismo, el autor llama “discurso social” a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos (en tanto formas estereotipadas de interpretar y vehiculizar sentidos), las reglas de encadenamiento de enunciados que organizan lo decible, lo narrable y opinable y aseguran la división del trabajo discursivo en una sociedad dada. A su vez, postula que en todas las épocas reina una hegemonía de lo pensable, una cointeligibilidad, que encierra todos los discursos posibles de una época dada. Por consiguiente, la hegemonía discursiva es la que se objetiva en textos y discursos en una determinada sociedad, en una determinada época. Pero, esta es parte de una hegemonía más amplia, cultural, que establece distinciones, legitimidad y sentidos, en suma, opera como un sistema regulador de lo “aceptable”. La aceptabilidad estará relacionada a los grados de legitimidad que se confiere a cada discurso. Así, se produce una distribución del trabajo discursivo: quién dice qué cosa, cuándo y cómo; cómo se regula el abanico de repertorios que van de lo académico a lo popular, qué se considera literario y no literario, entre otras cuestiones.

También, nos serviremos de una gramática escolar que, en palabras de Marcos Bernasconi (2017)

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 (p. 5).

Agregamos que esta gramática escolar también considera como elementos constitutivos la mirada situada en la práctica como forma de interpretación, el rol de la interacción para interpretar y diseñar propuestas de enseñanza y la dimensión de las políticas lingüísticas y educativas.

Nos distanciaremos de la lingüística aplicada en tanto posición dominante en la enseñanza de la lengua en la escuela. Entendemos lingüística aplicada como aquella corriente teórica que propone un abordaje científico para explicar el funcionamiento del lenguaje, cuyas líneas teóricas más divulgadas son el estructuralismo y la gramática generativa. Tomamos distancia crítica respecto de esta corriente teórica y adherimos a las reflexiones de Bronckart (2007) acerca de la llamada “doxa lógico gramatical”, quien asegura que desde hace más de diez siglos ha dominado una concepción del lenguaje y pensamiento que tiende a considerar al primero un organismo secundario que traduce las estructuras del segundo. En otras palabras, Bronckart critica aquellas teorías que suponen que hay una correspondencia directa entre categorías sintácticas y pensamiento. Creemos que esta concepción tiene vigencia en la cultura escolar y funciona como paradigma de referencia para el trabajo docente, según la cual la función primordial de la lengua se ubicaría en la capacidad de representar y no en significar. Esto puede traducirse en términos prácticos, por ejemplo, en creer que un buen manejo de las formas gramaticales llevará a una exitosa comprensión de un texto.

Por último, optaremos como orientación didáctica un abordaje alternante entre una mirada ascendente o sintética y una mirada descendente o analítica para el trabajo áulico. La primera -que es la cual ha preponderado históricamente en el ámbito escolar- parte de unidades del ámbito morfológico y oracional para llegar al nivel textual o discursivo. La segunda se encuentra fundamentada en los estudios anteriormente mencionados de Bronckart (2007) y Angenot (2010) y, a la inversa, propone partir de la interacción (Bronckart) y la discursividad social (Angenot) para ir hacia la palabra. En palabras de Gagliardi (2018) “es necesario destacar que esta segunda mirada forma parte de la práctica de muchos docentes en su desempeño cotidiano y alterna con la primera, aunque no se tenga plena conciencia de su uso” (p. 34).

LA PROPUESTA DIDÁCTICA LLEVADA AL AULA: ANÁLISIS DE CONSIGNAS Y SUS RESOLUCIONES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.

Para atender a las siguientes consignas y su resolución por parte de los estudiantes, partimos del acto de *apropiación* (Chartier, 1992, p. 53) como aquel que habilita a los sujetos a realizar lecturas desde sus propias experiencias, lo que da lugar a una pluralidad de usos, una multiplicidad de interpretaciones y una construcción de sentido heterogénea. Desde allí, determinados saberes históricamente descalificados por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia salen a la luz poniendo en juego una compleja red de significaciones donde afloran ciertos *saberes sujeto* (Foucault, 1996, p. 17) entendiéndolos como aquellos saberes particulares, regionales, locales, discontinuos que atentan contra la instancia teórica unitaria y que difieren de ciertos saberes institucionalizados y conservados en la disciplina escolar.

Al mismo tiempo, a la hora de atender a los modos de pensar lo literario en la escuela, resulta indispensable, para el presente análisis, detenernos en los consumos culturales⁴ de los jóvenes. Para desarrollar el concepto, nos valdremos de la definición acuñada por M. de Certeau (2000) y recuperada por López Corral (2020). M. de Certeau (2000) describe los consumos como “Mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros, caracterizan la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio, deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones establecidas” (p. 22). Sobre este concepto, que desarrolla a lo largo de *La invención de lo cotidiano*, afirma en otro momento en el mismo sentido que “Estas ‘maneras de hacer’ constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (p. 44) (López Corral, 2020, p. 3).

A continuación, presentaremos las consignas de trabajo propuestas por la docente y sus resoluciones⁵ por parte de algunos estudiantes.

Consigna: Reelaborar un mito o leyenda que conozcas. Puede estar situado en el presente o en el pasado y podés incluir personajes nuevos.

En mi barrio llamado arzeno hay una chica rubia muy hermosa de muy alto nivel que se enamoro de un pibe pobre que no tenia plata ni para usar ropa de marca, pero lo que la enamoro fue su linda personalidad, se conocieron en un teatro al que el padre de la rubia era dueño y el joven era trapito, su trabajo hera estacionar los autos por unos simples centavos ellos se encontraron en muchas citas que todas las pagaba la joven rubia a ella no le importaba los gastos ella estaba contenta con el humilde joven, hasta que se entero el papa, les iso la vida imposible y logro separarlos, el pobre joven discriminado estaba muy triste ya que no podía ver a su amada y la ricachona joven rubia se suizido por amor y al mucho tiempo se decía que aparecia con ganas de tener citas con jóvenes parecidos a su amado [sic] (Tobías, segundo año).

En principio notamos que se realiza una estilización del lenguaje (“simples centavos”, “humilde joven”, “pobre joven discriminado”) que permite entrever qué concepciones están operando a la hora de pensar con qué lengua se escriben los textos literarios y, a su vez, qué lengua es la esperada hacia el interior de la disciplina escolar. Como afirma Cuesta (2015)

Este reconocimiento vuelve aún más crítica la demanda de un trabajo sobre la artificiosidad de la lengua oficial (...) modelo hipotético de realizaciones lingüísticas, pero que los alumnos en particular ensayan desde formas excesivamente estilizadas (Botto, 2012) propias de las representaciones de una lengua legítima y prestigiosa (Bourdieu, 2001) y que relacionan de manera expresa con lo “que necesitan” para aprobar las materias. (p. 127).

A su vez, estas estilizaciones colisionan con ciertas marcas de oralidad (“trapito”, “ricachona”) entendidas como disrupciones de la lengua oficial, la cual se considera legítima para la narración.

Aquello que los docentes solemos llamar “problemas de lectura y escritura” se explican en la heteroglosia, en los intentos por parte de los estudiantes de dar respuesta a los pedidos de cada consigna de trabajo para los que apelan a sus dominios discursivos, tratando de elegir el que creen más conveniente pero que no sostienen de manera planificada y finalista, sino que inevitablemente cruzan con otros (Cuesta, 2015, p. 122).

Por otro lado, podemos apreciar la construcción de personajes a partir de estereotipos que circulan en distintos soportes literarios, televisivos, musicales: el muchacho pobre que trabaja de “trapito”, la joven rubia adinerada, el padre que quiere separarlos. Estos estereotipos están ligados íntimamente al tópico del amor imposible desde el cual se está escribiendo. Este tópico ampliamente conocido, que puede ser encontrado en textos tanto de la tradición grecolatina, como la leyenda precolombina o el romancero español, entre otros, posee fórmulas del relato amoroso como la separación de los amantes o el suicidio por amor. Pero, en este caso, está cruzado con elementos del género gótico como el regreso de la novia muerta. En síntesis, la poesía amorosa se reactualiza en los consumos culturales masivos. Podemos encontrar diversos ejemplos en telenovelas nacionales como *Muñeca Brava*, *Dulce Amor*, *Cabecita*, *Esperanza mía*, *Campeones* y en canciones como “Ocho cuarenta” de Rodrigo o “Amor de colegio” de El Original. Si sumamos referencias internacionales la lista sería inmensa, comenzando por un clásico cinematográfico como *Titanic* o un clásico de los cuentos infantiles como *Cenicienta*.

En este sentido, sostenemos que las lecturas relacionales surgen cotidianamente en las aulas, porque, como manifiesta Robin (2002), el objeto literario ha sufrido una eclosión. Ya no es ese objeto de culto, sacralizado, cuyo saber se encuentra atesorado en él, sino que estamos rodeados de múltiples objetos culturales como el cine, la televisión, los videojuegos, las redes sociales, entre otros. Todos estos elementos conforman una gran telaraña cultural en la que nos vemos envueltos y desde la cual emitimos juicios de valor. La literatura no se encontrará escindida, sino que aparecerá inscripta en otros soportes y circulará a través de circuitos paralelos. “A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (Robin, 2002, p. 53). Es desde el reconocimiento de que la literatura es uno entre otros discursos que integran el “vasto rumor” del discurso social (Angenot, 2010) que se justifica su desplazamiento.

En cuanto al mito, este es considerado un género literario típico del repertorio escolar y se lo ha colocado históricamente en el territorio de la ficción, si bien en muchas tradiciones se encuentra relacionado al orden de lo vital y la religiosidad⁶. En los D.C. de PLG de la PBA se incluye al mito como género literario a ser abordado en los tres primeros años del Ciclo Básico y también se lo incluye en el D.C. de Literatura de cuarto año del Ciclo Superior. En este último se lo trabaja a partir de la propuesta de que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. Como subrayamos anteriormente, este trabajo forma parte de una investigación mayor de perspectiva etnográfica, en la cual relevamos que, a la hora de trabajar con mitología en las aulas, las recurrencias se dividen en dos opciones: creencia o satirización. La primera opción suele venir acompañada de una trayectoria familiar y territorial, la segunda deviene de parodiar los géneros literarios consagrados a partir de distintas operaciones que buscan ridiculizarlos. Si nos atenemos a las recurrencias, para la resolución de la consigna se esperaba una reelaboración de un mito popular, tradicional, como el Lobizón, el Pomberito, la Llorona, o una reelaboración de un mito proveniente de la tradición grecolatina como el Minotauro, Hércules o Polifemo. Estos últimos responden a las clases de mitos con los que usualmente se trabaja en el sistema escolar tradicional y se encuentran presentes en los D.C y en los manuales escolares. Pero, en este caso, la fuente del mito es el programa televisivo estadounidense “Cazadores de mitos” emitido por Discovery Channel, y si analizamos los elementos con los cuales está construido, podríamos caracterizarlo como una leyenda urbana del tipo que circula en soportes audiovisuales como las *creepypastas*⁷ en YouTube. En suma, en estas apropiaciones se puede dar cuenta de que los géneros literarios están interpelados desde analogías recurrentes que los estudiantes realizan con otras discursividades, a partir de sus creencias sobre la literatura: en este caso lo literario estaría asociado a lo ficcional, lo irreal, un espacio donde lo imposible e inverosímil se torna posible. A su vez, podemos dar cuenta de qué creencias y concepciones respecto a “la lengua de la narración” -que sería la lengua que el sistema escolar legitima- están operando, entendiendo que “la lengua legítima determina, sin discriminar directamente, al enunciador aceptable, sobre todo *imprimible*” (Angenot, 2010, p. 38).

Consigna: Escribir una breve biografía en 3ra persona de alguna persona famosa, amigo o familiar. Incluir tres verbos en presente, tres en pretérito y tres en futuro.

el pepo nacio el 85 en el ocpital fernande se crio toda la vida con amigo en la billa le gustaba el futbol era fanatico de racin y un dia fue a robar por su bicio y perdio estuvo 6 años en la pricion y tenia muchos amigo en la cana q le decian e pepo tenes una re bos porque no te derica a la musica y dejas de robar y aces feliz a tu biejeta y asi cedio cuenta q podiaser un gran cantante y cuando salio de pricion se hiso cantante y ay nacio el pepo [sic] (Jeremías, primer año).

Maradona

Un buen jugador de futbol argentino que jugaba al futbool de chico en clubes de abajo y de chiquito fue muy buen jugador y ahora de grande tiene hijas y una linda casa y mujer tiene una buena moto que anda fuerte el chabón consume cocaína no seguirá jugando por las droga y vivirá en los angeles se comprara 5 motos y dos manciones mas [sic] (Juan, primer año).

Si analizamos la primera biografía desde una mirada normativa, podríamos argumentar que el alumno no cumplió con la consigna ya que no incluyó verbos en presente ni en futuro. Pero, si nos alejamos de la lingüística aplicada, podemos preguntarnos cuál es el sentido de utilizar, o no, ese tiempo verbal entendiendo que todos los seres humanos ‘hablan’ espontáneamente y sin gran dificultad porque dominan la técnica histórica que constituye su lengua y porque tienen el saber adecuado de esta lengua... (que) intuitivo debe ser analizado como tal y no debe confundirse con el saber secundario o ‘teórico’ de los gramáticos y lingüistas (Bronckart, 2007, p. 94).

Podemos pensar que, en realidad, la consigna puede estar mal formulada al haber en ella un error conceptual: las biografías se construyen desde una idea de verdad, mientras que el tiempo futuro se perfila como un tiempo ficcional, hipotético. A su vez, el futuro simple es un tiempo verbal que encontramos, casi exclusivamente, en las gramáticas escolares. Cuando leemos una biografía o un artículo en una revista que quiere informar algo que se está realizando o se encuentra próximo a realizarse, las oraciones se construyen con perífrasis verbales, por lo tanto, la operación realizada por Jeremías resulta menos artificiosa que la que fue encomendada por parte de la docente. Coincidimos en que “son los usos sociales de la lengua los que permiten entender y explicar las razones por las que un estudiante lee y escribe de determinada manera y aquellas por las que un docente embestido con la autoridad de las disciplinas convalida, o no” (Cuesta, 2015, p. 121). Por otra parte, en ambos textos producidos por los estudiantes, notamos la utilización del esquema tradicional (inicio, nudo, desenlace) que constituye unas formas de decir reconocidas en el discurso que hablan de la literatura. La elección de este esquema da cuenta de un saber literario de larga data en la tradición escolar, a la vez que permite pensar a la biografía como un género literario más entre otros. Es de público conocimiento que las biografías de los personajes famosos nunca son del todo fieles a los hechos reales, y que sobre ellas inciden transformaciones, adhesiones y operaciones de borramiento que tienen que ver con la imagen que se quiere construir. Asimismo, la inclusión de otras voces en discurso directo (“tenía muchos amigo en la cana que le decian e pepo tenes una re bos”[sic]) podrían estar operando como testimonios que dan valor y veracidad a la construcción del personaje. En síntesis, encontramos una variación en el uso de tiempos verbales que genera ciertos efectos de sentido. Estas variaciones se encuentran dentro de las posibilidades tópicas que permite el género literario en cuestión.

Así, desde la perspectiva teórica y metodológica adoptada podemos pensar las biografías como parte de la discursividad social y desde allí observar y recobrar los sentidos que motivan las elecciones gramaticales señaladas.

En otro orden de cosas, pero guardando relación con la primera consigna y el relato de Tobías, nos permitimos señalar que, tanto El Pepo como Maradona sirven también para pensar la categoría de mito, ya que son personajes populares que en sí mismos podrían considerarse leyendas, en tanto “héroes”. En estos casos, nos encontramos con cosmogonías, con mitos de origen. Así, en las siguientes oraciones tomadas de los escritos de los jóvenes como “ay nació el pepo”[sic], se informa un lugar de procedencia del héroe, “se crio en la billa”[sic], “jugaba en clubes de abajo”[sic], se narran recorridos que hacen a la trayectoria del héroe, también las etapas y pruebas de superación como en “fue a robar por su bicio”[sic], “estuvo 6 años en

pricion”[sic], y, en el caso de la biografía de Maradona, nos encontramos también con una etapa de decadencia del héroe: “consume cocaína”, “no seguirá jugando por las droga”, también encontramos la inclusión de un futuro ficcional, más cercano a las películas o a los videoclips de las canciones de trap, rap y reggaetón como “vivirá en los angeles se comprara 5 motos y dos maciones mas”[sic].

Para finalizar, señalamos que adoptar una mirada que tenga en consideración el discurso social y sus repertorios tópicos permitirá revisar las escrituras de los estudiantes y no únicamente “corregirlas” en términos estilístico-normativos a partir de ciertas categorías gramaticales, sino también analizarlas a partir de su significación discursiva.

En los casos referidos anteriormente, los usos que hemos señalado no siempre constituyen elecciones conscientes por parte de los estudiantes. Así, estas regularidades pueden ser convertidas en unidades de trabajo. En palabras de Gagliardi (en prensa) “es posible señalarlas, someterlas a discusión y sistematizar estas variantes y sus posibilidades como productoras de efectos de sentido. De este modo, la objetivación funcionaría construyendo conocimiento gramatical explícito y permitiendo continuar la intervención didáctica alternando las dos miradas que hemos mencionado” (S/N). Recordemos que estas dos miradas refieren a la mirada ascendente (la cual parte de unidades del ámbito morfológico y oracional para llegar al nivel textual o discursivo) y la mirada descendente (la cual parte de la interacción y la discursividad social para ir hacia la palabra).

En suma, proponemos recuperar los fenómenos gramaticales y sistematizarlos mediante explicaciones de la o el docente u otras actividades derivadas, esto permitirá hacer foco en las unidades de análisis y reflexionar sobre los usos, sus efectos de sentido y legitimidad.

CONCLUSIONES

Partimos de la premisa de que la escuela enseña modos de leer y escribir “escolarizados”, “formalizados”, es decir, con una especificidad propia, y lo hace por medio de estrategias definidas por relaciones de poder, tales como promover determinadas formas de leer un texto, buscar sentidos “correctos” y “atesorados” en los textos literarios, escribir mediante fórmulas preestablecidas y con una lengua escolar, artificiosa, que se pretende “estandarizada”. Pero también sabemos, a partir de estudiar y reconocer la historicidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad y de adoptar una perspectiva etnográfica -la cual permite aproximarse a las prácticas desde la mirada de los actores y dar cuenta del currículum oculto- que estas no son únicas, ni naturales ni universales. Es decir, que existen otros modos de leer, escribir y hablar que usualmente no son validados y legitimados hacia el interior de las instituciones escolares. Por consiguiente, la suposición de que los jóvenes “no comprenden”, “no leen”, “no escriben” o “no responden” a lo esperado por el sistema escolar se debe muchas veces al desconocimiento y negación de otras prácticas consideradas ilegítimas para el sistema educativo. Siguiendo a la docente e investigadora brasileña Sawaya (2008),

No se trataría, por lo tanto, de problemas de aprendizaje, sino de dificultades generadas por la propia escuela. Las formas de comunicación, la existencia de preconceitos lingüísticos por parte de la escuela, las prácticas y metodologías empleadas y sus consecuencias sobre la enseñanza, estarían impidiendo la manifestación y el uso de las capacidades que tienen todos los niños (p. 874).

Los estudiantes que asisten a la Escuela Secundaria Nro. 40, y que se encuentran alojados en los Centros Cerrados Almafuerte y Eva Perón, poseen amplios recorridos previos, no solo escolares, sino que son jóvenes inmersos en el mundo social, atravesados por la urbanización y, por ende, por diferentes soportes donde circula la letra escrita, en palabras de Rockwell (2000) “los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales” (p. 6).

Al mismo tiempo, como dijimos anteriormente, los jóvenes son consumidores culturales no únicamente de textos literarios, sino también de películas, series, videojuegos, cómics, canciones, entre otros. Todos estos

consumos ingresan al espacio áulico y desde allí arrojan formas de pensar lo literario, de realizar asociaciones y apropiaciones múltiples.

Al negar o deslegitimar estas otras prácticas no escolarizadas, se obtura e invisibiliza una diversidad de experiencias y saberes que los estudiantes acarrean consigo y que, inevitablemente, irrumpen en el espacio escolar. Dichas prácticas están inmersas en situaciones sociales y se relacionan con la experiencia, las identidades, las historias, los lugares de pertenencia; en suma, también conllevan una dimensión afectiva. Así, Tobías relocaliza la historia en su barrio, Arzeno, en Burzaco. También, podemos generar hipótesis de por qué Juan y Jeremías eligieron a El Pepo y Maradona para narrar una biografía, sin buscar información en ningún medio, sino construirlas a partir de lo que saben y recuerdan: porque conocen parte de sus vidas, escuchan su música, miraron sus partidos, porque son “leyendas”, son “héroes” o “referentes”. Sostenemos que conocer y habilitar distintos modos de desarrollar las prácticas de lectura y escritura nos permite acercarnos a una diversidad de apropiaciones que los sujetos realizan y, desde allí, repensar la manera de reconducirlas dentro del ámbito escolar, conciliarlas con los contenidos curriculares para, de esta manera, validarlas y promover que surjan de ellas nuevos saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bouilly, M. R. y Motta, H. (2014) La gestión penitenciaria en el espacio y el tiempo: aislamiento, traslados y su conjunción en los dispositivos de tránsito. En Darroqui, A. (coord.) *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones CPM-GESPyDH.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente, crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Caimari, L. (2009). *La ciudad y el crimen, delito y vida cotidiana en Buenos Aires, 1880-1940*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Comité contra la tortura (2017). *Informe Anual: El sistema de la Crueldad XI. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria*. Recuperado de http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/cct/informes anuales/Informe_2017.pdf
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Cuesta, C. (2015). Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de enseñanza de la lengua. En *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Darroqui, A.; Motto, C.; Bouilly, M.; López, A. L.; Andersen, M. J.; Maggio, N. y Motta, H. (2014). *Castigar y Gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones CPM-GESPyDH.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educativos: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa*. Ciudad de México, México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Módulo 1. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. ([1975] 2009). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). Erudición y saberes sujetos. En *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Gagliardi, L. (en prensa) Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas. En Álvarez Garriga, D.; Gagliardi, L. y Zanfardini L. (coord). *Punto de encuentro: estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Argentina: Edulp. Colección Discutir el lenguaje.
- Gagliardi, L. (2018). Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela secundaria. En *I Jornada de Enseñanza de la Lengua*, 31 de marzo y 1 de abril, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10572/ev.10572.pdf
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* 8(14), 3-13.
- Ministerio de Desarrollo Humano, Provincia de Buenos Aires (2007). Resolución N° 172/2007 [en línea] Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BdaOWpsD.html>
- Robin, R. (2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D. y Kushner, E. (2002). *Teoría literaria* (pp. 51-56). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la Escritura. *DiversCité Langues*, Volumen V.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ruiz Díaz, M. (2014). La cárcel en la ciudad. Planificación y degradación territorial. Buenos Aires 1877-1927. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo". *Anales del IAA*, 44 (2).
- Sawaya, S. (2008). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3 (4), 54-71.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ciudad de México, México: Ediciones Morata.

Anexo

EN MI BARRIO LLAMADO ABZENO HAY UNA CHICA RUBIA MUY HERMOSA DE MUY ALTO NIVEL que se ENAMORO DE UN PIBE POBRE que NO TENIA PIATA NI PARA USAR ROPA DE MARCA, PERO LO QUE LA ENAMORO FUE SU LINDA PERSONALIDAD, SE CONOCIERON EN UN TEATRO AL QUE EL PADRE DE LA RUBIA ERA DUEÑO Y EL JOVEN ERA TRABAJITO, SU TRABAJO ERA ESTACIONAR LOS AUTOS POR UNOS SIMPLES CENTAVOS ELLOS SE ENCONTRABAN EN MUCHAS CITAS que TODAS LAS PAGABA LA JOVEN RUBIA A ELA NO LE IMPORTABA LOS GASTOS ella estaba contenta con el humilde JOVEN, hasta que se enteró el PAPA, LES ISO LA VIDA IMPOSIBLE Y LOGRO SEPARARLOS, EL POBRE JOVEN DISCRIMINADO ESTABA MUY TRISTE YA que NO PODIA VER A SU AMADA Y LA BICHONA JOVEN RUBIA SE DESOLAZABA POR AMOR Y AL MUCHO TIEMPO SE DABA cuenta que ADAROLA CON GANAS DE TENER CITAS CON JOVENES PARECIDOS A SU AMADO.

IMAGEN N° 1

Escrito de Tobías (Escuela Secundaria Nro.40, Centro Cerrado Almafuerte)

Diario de campo

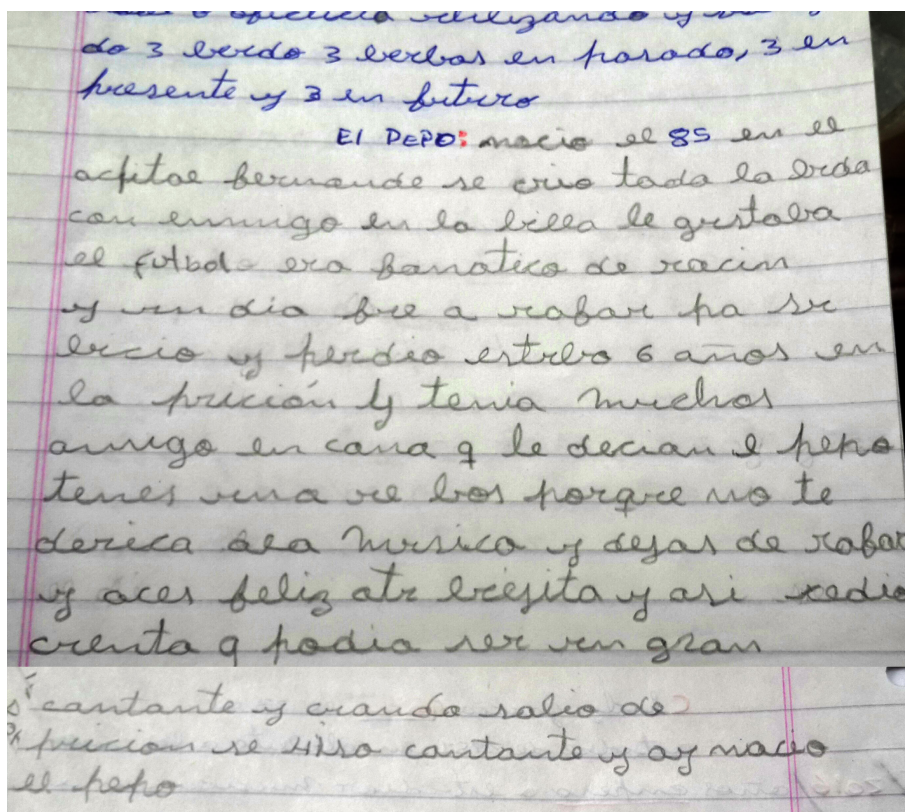


IMAGEN N° 2

Escrito de Jeremías (Escuela Secundaria Nro.40, Centro Cerrado Eva Perón)
Diario de campo

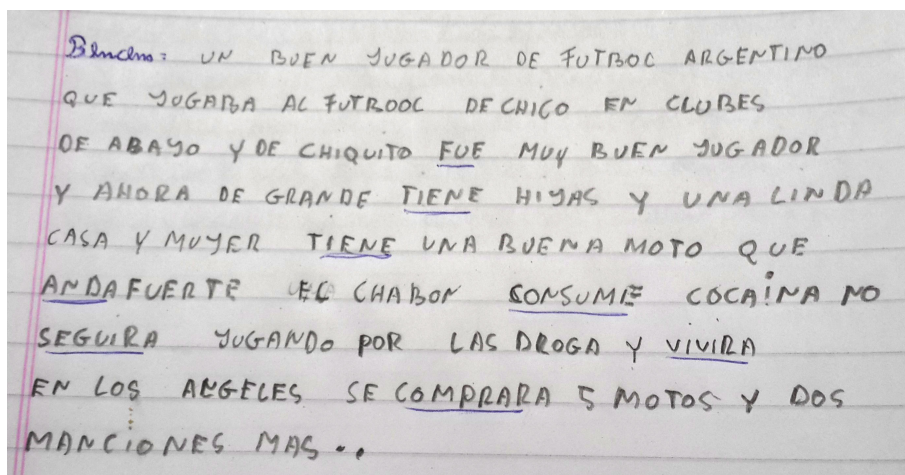


IMAGEN N° 3

Escrito de Juan (Escuela Secundaria Nro.40, Centro Cerrado Eva Perón)
Diario de campo

NOTAS

- 1 El “trabajo docente” se localiza en una historicidad reciente de la disciplina escolar lengua y literatura. De acuerdo con Antonio Viñao (2002), desde la historia política de la educación, abordar el objeto lengua y literatura como “disciplina escolar” lo supone situado en el sistema educativo y en la cultura escolar, en tanto producto genuino de esta última. Permite reconocer que la enseñanza de la lengua y la literatura conforma un entramado complejo de

tradiciones, de saberes y contenidos superpuestos – que no necesariamente entran en contradicción, pero son liderados por ciertos grupos- también permite dar cuenta de reglas, rituales, criterios organizativos, cuestiones jerárquicas, modos de formación. Es desde esta decisión teórica y metodológica que se sustentan propuestas de enseñanza que adquieren sentido y valor para docentes y alumnos.

- 2 Los términos “bajar” o “bajadas” se utilizan en las cárceles para referirse al acto de llevar a las personas al sector educación. El mismo se originó en la antigua cárcel de Caseros donde los pabellones estaban contruidos hacia arriba y había que “bajar” a las personas para acceder a los distintos lugares.
- 3 El Comité Contra la Tortura en su Informe Anual (2017) define a las requisas vejatorias como las requisas al cuerpo de las personas a través de prácticas violentas, inútiles y prolongadas, que suponen exposiciones al frío o al calor, inspecciones invasivas del cuerpo, imposición de posturas y/o ejercicios degradantes (p. 219).
- 4 Para profundizar en la temática sobre enseñanza de la literatura y consumos culturales de los jóvenes ver López Corral, M. (2020). Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- 5 Los textos presentados son transcripciones de los originales, y se ha decidido respetar los “errores” de ortografía, precisamente para dar cuenta que en estos casos ni la normativa ni la ortografía inciden en el conocimiento sobre el género, los tópicos y las formas tradicionales de escribir una historia. En este sentido, son escritos perfectamente “legibles”. Asimismo, se presentan imágenes de los textos originales en el Anexo.
- 6 Para profundizar en la temática remitirse a la investigación de Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
- 7 Marcos Bernasconi (2017) describe a las *creepypastas* como “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.)” (p.6).