



Stella Maris Tapia*

Enseñar Lengua desde géneros no convencionales: una propuesta con memes para la formación docente

RESUMEN

Se analizan las potencialidades del género memes de internet para la planificación de secuencias de intervención destinadas, hipotéticamente, al ciclo básico de la escuela secundaria. La propuesta para la formación docente que describimos se compone por la modelización del género, la selección y conformación de corpus de memes escogidos porque propician una reflexión metalingüística que configura el efecto humorístico que el texto memético procura lograr, y la planificación de actividades que puedan incluirse en secuencias didácticas, con énfasis en fenómenos de lengua normada.

Se busca promover que los profesores en formación se apropien creativamente de estos consumos culturales con una finalidad didáctica: articular nociones textuales y metalingüísticas.

PALABRAS CLAVE

Género ▪ memes de internet ▪ lengua normada ▪ consumos culturales ▪ formación docente

TITLE

Teaching language from non-conventional genres: a proposal with memes for teachers in training

* Profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y de Planificación y Práctica Docente, Sede Andina, Universidad Nacional de Río Negro. Investiga, desde la didáctica de la lengua, las prácticas docentes en nivel secundario y en la formación docente. Filiación: Universidad Nacional de Río Negro. Correo electrónico: stapia@unrn.edu.ar



ABSTRACT

The potential of the genre internet meme is analyzed for the planning of intervention sequences hypothetically aimed at the basic stage of secondary school. The proposed teacher training we describe consists of modeling the genre, selecting and creating a corpus of memes chosen to promote metalinguistic reflection that configures the humorous effect that the memetic text seeks to achieve, and, finally, planning activities that can be included in didactic sequences, with an emphasis on phenomena of standardized language.

The aim is to promote creative appropriation of these cultural consumptions for didactic purposes by teachers in training, articulating textual and metalinguistic notions

KEYWORDS

Genre ▪ internet memes ▪ standardized language ▪ cultural consumptions ▪ teacher training

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos analizar las potencialidades del abordaje de un género no convencional, el de los memes de internet, durante la formación docente en didáctica de la lengua y la literatura, para la planificación de propuestas de intervención hipotéticas en las aulas de la escuela secundaria. Los memes de internet son considerados un género textual, con regularidades en sus características comunicativas, su contenido temático y su tratamiento lingüístico. En la propuesta didáctica que describiremos, se ha partido de una modelización esquemática del género (Tapia y Lasota Paz, 2018) y de una selección de textos breves, escogidos porque desarrollan y propician una reflexión metalingüística que configura, en muchos casos, el efecto humorístico que el texto memético procura lograr.

Como problema de enseñanza, desde fines del siglo XX, se observa la escasa articulación entre textos, discursos y saberes lingüísticos: las prácticas de lectura y escritura a menudo han relegado o escindido los contenidos específicos de la lengua normada (Bronckart, 2013) o enseñada (Cuesta, 2019): si bien desde entonces se plantea como objetivo la articulación entre objetos de enseñanza, encontrar el método para dicha articulación resulta una preocupación de la disciplina escolar Lengua y Literatura y de su didáctica. ¿Cómo se diseñan y planifican consignas y actividades para que se puedan transmitir a las futuras generaciones conocimientos sobre la lengua? Pretendemos mostrar que el género meme de internet proporciona un reservorio de textos breves que facilita el armado de corpus donde enfocar particularmente los fenómenos de lengua; además, es un ejemplo de la dinamicidad y la movilidad inherentes a la conformación de los géneros, de allí que resulte propicio para la planificación de secuencias didácticas hipotéticas. Se busca promover que profesores incipientes se apropien de forma creativa de



estos consumos culturales para motivar la apertura áulica hacia géneros no convencionales, significativos para el estudiantado por su amplia circulación social, que habilitan la reflexión sobre la lengua.

En la primera parte del trabajo, se presentan los conceptos lengua normada, lengua enseñada y consumos culturales, en la convergencia de dos posicionamientos teóricos contrahegemónicos de las actuales concepciones sobre la enseñanza de Lengua y Literatura: el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004) y la metodología circunstanciada de Lengua y Literatura (Cuesta, 2019). Estas dos teorías permiten explicar los diversos y entramados objetos de enseñanza, lengua y lenguaje, en relación con las demandas sociales, siempre políticas e ideológicas, y con una perspectiva didáctica que vigila las diversas formas de aplicación de las teorías, tanto de las lingüísticas aplicadas como de las líneas psicológicas del aprendizaje, para centrar su objeto de investigación en las aulas y en los docentes. Se revisita, además, la categoría de género, para recuperar su carácter dinámico y transformador, frente a propuestas de enseñanza que podrían redundar en una calificación de índole formal (Tapia, 2017). En la segunda parte, se delinean opciones para la elaboración de secuencias didácticas a partir de la modelización esquemática y de actividades con memes de internet como propuestas de formación docente; ilustramos con ejemplos de consignas para planificar, particularmente, la enseñanza de temas de morfología y ortografía en el ciclo básico de la escuela secundaria.

LA LENGUA POR ENSEÑAR Y LAS APROPIACIONES DE LOS CONSUMOS CULTURALES

La distinción entre lenguaje y lengua resulta un punto de partida para el posicionamiento docente en la disciplina escolar Lengua y Literatura por cuanto permite situar los objetos de enseñanza articuladamente en propuestas de intervención. El lenguaje supone actividades o prácticas que se desarrollan en situaciones contextuales; de estas actividades derivan los textos, que se organizan en géneros,¹ como veremos posteriormente. La lengua, por su parte, se define como el sistema semiótico, convencional, arbitrario e histórico, en el cual se realiza y concreta una producción de lenguaje, un texto en particular. Esta distinción retoma las bases sentadas por Saussure (2004), puesto que la división entre lenguaje y lengua se trata del producto de diversos puntos de vista de índole epistemológica que permiten el recorte de los distintos objetos de estudio:

1. En este escrito se emplea “géneros discursivos” como sinónimo de “textuales”, en vista de la larga tradición, en la formación docente, de los escritos de Volóshinov (2009) y Bajtín (1982), en los que se utiliza la primera de las dos formas. Ahora bien, en la línea teórica del interaccionismo sociodiscursivo, corresponde referirse a los géneros como “textuales” en cuanto unidades comunicativas.



...hay algo primordial e inherente a la naturaleza del lenguaje y es que, cualquiera que sea el lado por el que se intente abordarlo –justificable o no– jamás se podrá descubrir en él otra cosa que *individuos*, es decir, seres (o cantidades) determinados en sí mismos y sobre los cuales se opera *después* una generalización. Pero PRIMERO es la generalización, y no hay nada fuera de ella: y como la generalización supone un *punto de vista* que sirve de criterio, las entidades primeras y más irreductibles de las que puede ocuparse el lingüista ya son producto de una operación latente de la mente” (p. 28. Itálicas y mayúsculas en el original).

La distinción entre lenguaje y lengua se trata, pues, de una construcción que sirve al estudio científico de los fenómenos y, por lo tanto, para su enseñanza. Es una generalización y una abstracción de carácter modélico. Con respecto a los motivos por los cuales es importante la enseñanza del lenguaje y las lenguas, Bronckart (1985) sistematiza una serie de demandas sociales referidas a las normas y su reproducción social, tendientes a: conservar los vínculos con una filosofía tradicional del mundo, mantener el contacto con las obras de la literatura, contribuir al mantenimiento del sistema ortográfico, mejorar la comunicación social, escribir mejor, liberar la personalidad y la creatividad. También se pregunta: “¿qué imagen de la lengua ofrecer al alumno? [...] ¿por qué esta imagen? O más exactamente ¿para hacer qué?; y ¿en qué forma la lingüística puede contribuir a definirla?” (1985, p. 111). Los desarrollos posteriores del autor, en la línea que denomina interaccionismo sociodiscursivo, procuran dar respuestas a estas preguntas desde una visión del lenguaje en su conjunto, considerando la función social de la escuela como institución que socializa y propaga las normas, los valores sociales y los conocimientos formales.

Según esta línea, una didáctica del lenguaje debe atender las dimensiones textuales, centrándose en los géneros de texto como unidades efectivas del funcionamiento del lenguaje para avanzar hacia los niveles infraordenados (morfología y sintaxis de la frase, además de la normativa) con el objeto de procurar la recategorización de algunas nociones frásticas:

[...] un enfoque metodológico en el que la identificación de los fenómenos gramaticales se efectúe simultáneamente sobre ejemplos de frases y textos, y donde la codificación de esos fenómenos esté directamente asociada a un examen de su estatus o de su rol, en el seno de las frases, por un lado; en el seno del texto, por el otro (Bronckart, 2013, p. 51).

Estos fenómenos gramaticales corresponden a la lengua normada, es decir, el grado de lengua que permanece bajo la acción del cuerpo social; está signada por convenciones, determinismos de orden colectivo que abstraen las individualidades de la lengua interna. La lengua interna supone una organización de formas descontextualizadas y agrupadas en series (de orden semántico o sonoro) por procesos de asociación según determinismos psicológicos y la historia de vida de cada individuo; por su parte, la lengua normada es el producto de la organización



y reconstrucción sometido a las normas de funcionamiento de los grupos sociales. Es la lengua normada, pues, la que debería y puede enseñarse en la escuela, en relación con los textos y con los discursos y en movimientos de descontextualización y recontextualización.

La línea del análisis del trabajo docente en Lengua desde la perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011, 2019; Dubin, 2020; Oviedo, 2021; Perla, 2021), por su parte, refiere cómo las políticas públicas y las propuestas para la formación docente desde fines del siglo XX, en Argentina, operaron en la sustitución del objeto de enseñanza lengua y su reconfiguración en posturas textualistas imbricadas con enfoques psicogenéticos que, por un lado, desconocen o descalifican las tradiciones docentes escolares y, por el otro, no logran ordenar un vacío metodológico en cuanto a las categorías gramaticales para la enseñanza de la disciplina escolar. Cuesta (2019) observa que, no obstante las políticas curriculares imperantes desde fines del siglo XX que diluyen el objeto de enseñanza lengua, en el trabajo docente cotidiano subsiste una gramática escolar oracional que valida y justifica las selecciones en el plano de la escritura y que, más allá de las tensiones que pueden repensarse en términos de diversidad lingüística, se enseña “por las implicancias político, sociales y económicas que entranan la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua oficial, regulada, legítima” (Cuesta, 2019, p. 259). Por ello, la autora plantea que existe una lengua enseñada como lengua de la institución y de la disciplina escolar, entendiendo que se trata de un modelo hipotético abstracto que permite la observación de regularidades y regulaciones y que resulta asequible para los estudiantes por su significatividad social. En otras palabras, a partir de la definición de lengua normada (Bronckart, 2013) referida anteriormente, Cuesta (2019) elabora el concepto de lengua enseñada como la lengua que la institución escolar transmite para, de ese modo, garantizar la función democratizadora que le es inherente, en tanto que en el cotidiano escolar y en lo no documentado se reconoce que es ese conjunto de convenciones y regulaciones sociales las que configuran la representación del estudiante ante sí y ante otros como un sujeto letrado, poseedor de conocimientos, saberes, estilos, inherentes a las formaciones discursivas escritas socialmente prestigiosas y valoradas.

Esta relectura de los conceptos lengua normada y lengua enseñada debería llevar a preguntarnos por la lengua por enseñar, es decir, por un modelo abstracto que contemple las necesidades, durante la formación docente, de enseñar claves para la planificación, el diseño y la concreción de intervenciones en los campos de la sintaxis, la ortografía y la normativa en la escritura, y para sistematizar un método que permita el desarrollo de la reflexión metalingüística en el aula. La lengua por enseñar puede entenderse como una gramática pedagógica o una gramática para la enseñanza, como proponen Camps y Milians (2017). Su característica principal es que se trata de un modelo abstracto, aislado de la realidad, que parte de una gramática de referencia a la que aportan las distintas teorías científicas (estructural, generativa, etc.) y cuyo objetivo es abordar el estudio de las formas lingüísticas discursivas desde el punto de vista pragmático, semántico



y formal. Al delimitar la lengua por enseñar, se pretende revisar cuál es la lengua enseñada (Cuesta, 2019) en las escuelas secundarias, así como recuperar la historia de la enseñanza de la disciplina escolar y el contexto de formación docente inicial del profesorado, para superar el problema didáctico, observado en los últimos años, que conllevó el relegamiento a un lugar subsidiario de la lengua normada en los llamados enfoques comunicativos. Este relegamiento, por razones múltiples, ha sido descrito desde diversos marcos, a partir del análisis de documentos curriculares, manuales, prácticas docentes (Otañi y Gaspar, 2001; Riestra, 2008; Bravo, 2012; Tapia y Riestra, 2014; Natale, 2018; Cuesta, 2019, entre otros) y puede postularse un efecto formativo (Perla, 2021) sobre el cual seguir indagando: estudiantes que llegan a los estudios superiores de profesorado en Letras o en Lengua y Literatura con escasos conocimientos de la lengua como sistema, y que, tras dos o tres cursos de Gramática o asignaturas equivalentes, además de (o junto con) sus didácticas, vuelven al sistema escolar para dar clases como profesores incipientes, con escasas herramientas para desarrollar la enseñanza del sistema lingüístico en el marco de políticas educativas que tampoco priorizan dichos saberes ni abonan a su articulación con los otros conocimientos de la disciplina escolar. Consideramos, pues, que la lengua por enseñar, entre otros aspectos que se señalan en la gramática pedagógica (Camps y Milians, 2017), debe remitir a las unidades léxicas (clases de palabras), su formación y morfología, las relaciones de concordancia, la correlación de verbos, los roles temáticos, la coordinación, la subordinación y la ortografía, entre otros aspectos, y proveer de un modelo didáctico para la interrelación de los niveles discursivos con los niveles textuales desde una lectura intensiva de textos breves, relecturas con búsquedas activas de los subtextos (Luria, 1995), descontextualización y producción de nuevos textos breves en las mismas claves genéricas.

En otro orden, Cuesta (2019) propone una resignificación de los consumos culturales propios de los jóvenes para establecer diálogos intergeneracionales en las aulas. Es en este sentido en el que queremos referirnos a los memes, dentro de los géneros no convencionales, y a la transmisión didáctica que podemos establecer, a partir de estos géneros, para orientar en las aulas la reflexión metalingüística sobre la lengua normada. ¿Qué entendemos por consumos culturales? Esta noción que recuperamos de Michel De Certeau (2000) mediada por la lectura de Cuesta y López Corral (2020) difiere de lo que el sentido común construye en torno a “consumos” como hechos masivos, acrílicos y alienantes. De Certeau establece que hay una dimensión del “hacer” en los consumos culturales, que reside en la apropiación y que habilita a pensar que el consumo no supone “pasividad” ni docilidad en la relación con una “práctica cultural”, sino que el consumidor “fabrica” algo durante ese acto de consumir. De Certeau (1974) se pregunta por la definición de cultura y por la descalificación que rodea ciertas manifestaciones culturales que son consumidas; denuncia una serie de principios que estructuran lo que solemos entender por cultura cuando le damos a esta un valor superior. La cultura concebida de un modo distante a nuestra vida cotidiana es aquello durable (lo que pervive en el tiempo y se transmite de generación en generación



o el producto de museo), con leyes que fijan la forma literaria o artística, para considerarse un derecho de las élites iluminadas o que poseen el tiempo disponible para dedicarse al ocio. Esta mirada se opone a la percepción de que todos tenemos derecho a ser y a hacer en la cultura y que toda reinterpretación se adueña y opera sobre lo que recibe activamente. Así, el derecho a la creación (y creatividad) se propugna frente al derecho de unas élites; se invita a pensar en lo trivial y en la práctica revalorizados. La idea de consumo cultural reivindica que la lectura, la mirada hacia la obra de arte, es una actitud no pasiva, sino de apropiación y de reinterpretación: “El sentido de un texto es el producto de los efectos interpretativos aplicados a la superficie de ese texto” (De Certeau, 1974, p. 201). Debido a las tecnologías digitales, a partir de un clic, podemos comentar, compartir, seleccionar fragmentos, replicar y adueñarnos de diversos sentidos que multiplican esas interpretaciones con otras/os destinatarias/os. La inclusión de textos consagrados o canónicos, como forma de democratización de la cultura (contemplando que la escuela es el ámbito que propicia el acercamiento entre determinadas obras y géneros y lectores) y de textos y prácticas mediados por tecnologías, que corresponden a los consumos culturales, en géneros no convencionales, se muestra como un camino propicio para la interacción entre generaciones y el intercambio en las aulas, para enseñar la lectura y la escritura y el uso que en ellas se realiza de la lengua normada.

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS O TEXTUALES Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

En los documentos curriculares de alcance nacional (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2011 y 2012) y en distintos diseños curriculares jurisdiccionales, la disciplina Lengua y Literatura se organiza mediante el estudio gradual, durante los años de escolaridad secundaria, de géneros discursivos de complejidad creciente, con regularidades de mayor estabilidad, esto es, con mayor grado de convencionalidad, como los géneros correspondientes a ámbitos académicos, periodísticos, literarios, y al propio ámbito escolar (ejemplos de este son los resúmenes, los comentarios, las fichas de lectura).

Considerando qué es un género, Volóshinov (2019) delinea la movilidad de los enunciados en su contexto y su historia como el principio constitutivo de la comunicación social:

Todo enunciado, por más terminado e importante que fuese en sí mismo, es tan solo un momento en la comunicación discursiva continua (cotidiana, literaria, cognoscitiva, política). Pero, además, este intercambio discursivo es, a su vez, tan sólo un momento de un continuo y multilateral proceso generativo de un colectivo social determinado. De ahí surge un problema importante: el estudio del vínculo entre una interacción concreta y una situación extraverbal más próxima y, a través de esta, la relación con la situación más amplia. (pp. 152-153)



Es importante señalar que la palabra forma parte de “un proceso generativo permanente y eterno” (Volóshinov, 2019, p. 153) en el que ocurren los actos sociales de carácter no lingüístico, que el lenguaje complementa. Las leyes que regulan los enunciados y les dan sus características surgen en el orden de lo social, según Voloshinov, y cambian con el decurso de la historia. Por su parte, Todorov (2012) señala la codificación de las propiedades discursivas de los géneros, en relación con un proceso de institucionalización: “En una sociedad, se institucionaliza la recurrencia de ciertas propiedades discursivas, y los textos individuales son producidos y percibidos respecto de la norma que constituye esta codificación. Un género [...] no es otra cosa que esta codificación de propiedades discursivas” (p. 65). Los géneros son modelos en los cuales producir nuevos textos: cada autor escribe a partir de los sistemas genéricos existentes, acordando con ellos o bien transformándolos (por inversión, desplazamiento o combinación); son leídos desde horizontes de expectativas que construyen, de modo sistemático, la crítica, la escuela, las vías de difusión de los libros, entre otras formas de la vida institucional. Es decir que los géneros funcionan, ellos mismos, como instituciones históricas, modelos de escritura para los autores y horizontes de expectativa para sus lectores.

En la escuela media se enseñan, según lo disponen las políticas educativas para la disciplina escolar, los géneros que presentan mayor grado de regularidades, reglamentaciones y formalidades; se trata de los géneros discursivos secundarios, que, según Bajtín (1982), “surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.” (p. 250). Estos géneros absorben y reelaboran géneros más simples, asociados con la comunicación discursiva cotidiana. Sin dejar de atender la centralidad de los géneros convencionales en la disciplina escolar Lengua y Literatura, sostenemos que la inclusión de otros géneros resulta oportuna para problematizar el carácter no acabado ni clasificatorio de las formas genéricas y la posibilidad de creación mediante la apropiación y la transformación del lenguaje en sus múltiples actividades. En este sentido, ciertas formas de abordar los géneros desde el trabajo didáctico tienden a olvidar su carácter dinámico y creador y parecen dar cuenta de categorías relativamente fijas (Tapia, 2017) que obturan la dinamicidad y movilidad de estas caracterizaciones, siempre provisorias y relativas, de ahí que resulte necesario mostrar géneros no convencionales y sus hibridaciones, transformaciones y renovaciones en la formación docente.

A continuación nos centraremos en los memes de internet: como género, dan cuenta de la variación y la transformación dentro de las formas modélicas y reguladas; como consumo cultural, representan complejos dispositivos que articulan lo social y lo individual, en cuanto suponen apropiaciones y relecturas al insertarse en contextos dialógicos nuevos y, como recursos didácticos, proponen un humor a menudo centrado en la reflexión metalingüística, que resulta adecuado para su incorporación en secuencias didácticas en Lengua y Literatura, abordando, especialmente, la lengua por enseñar.



LOS MEMES COMO GÉNERO Y SU DISRUPCIÓN HUMORÍSTICA DE LA LENGUA NORMADA

El origen del término meme proviene de la obra *El gen egoísta* (1985) de Dawkins, donde se plantea que existen unidades replicadoras de la cultura humana o unidades de imitación que garantizan la transmisión cultural: un meme se propaga de un individuo a otro haciéndose popular. Para Dawkins, una tonada o son, una idea, una consigna, una moda de indumentaria, formas de fabricar (una vasija o un arco) son ejemplos de memes, que se reproducen entre el acervo de memes si tienen valor de supervivencia, es decir, si tiene capacidad de propagarse rápidamente. Abadía (2020) pone en correlación esta definición con el vehículo por el cual el meme se transmite, esto es, el lenguaje humano, y su multiplicación de potencialidad de replicación mediante internet. Muestra cómo el meme de internet prescinde del concepto de imitación de Dawkins, para, en cambio, configurar:

[...] una partícula de información digital, de unos y ceros, compuesta por representaciones digitales que refieren información de la cultura visual contemporánea, altamente editable, mutable, recontextualizable, viralizable, compartible y con una amplísima capacidad de referenciación hacia cualquier lugar, ‘real’ o digital, mediático o interactivo, e incluso ningún lugar en específico (Abadía, 2020, p. 127).

Abadía (2020) da cuenta de diferentes definiciones de “meme de internet” o “memes online” que remiten a su capacidad de repetición parodiante, a la intertextualidad con otros trozos de cultura y a su carácter de artefacto, compuesto por imagen o video, que propicia la interacción de y con otros actores sociales, así como con el sistema cultural. Su caracterización del meme de internet es:

[...] contenido visual (en diferentes formatos) gracias a la acción directa de los sujetos sobre la información, propiciada por las características de los programas de edición. Dicho contenido, no es necesariamente nuevo, sino que se trata de adaptaciones, parodias, remezclas y yuxtaposiciones de información ya existente, que es puesta en relación con alguna temática específica (que es de interés para el usuario) y que cambia de sentido en dicha mezcla, bien sea de intenciones comunicativas, género del producto o incluso de significado (todo gracias a la reorganización de los elementos visuales dispuestos en el objeto comunicativo). (p. 113)

La definición de Abadía recupera la dimensión tecnológica del meme y su permanente cambio, interacción y editabilidad, pero no remite a la caracterización genérica, puesto que se centra en la importancia de la representación visual y, de hecho, aboga por no circunscribir el fenómeno a los hechos del lenguaje verbal. Sin embargo, por tener regularidades comunicativas, temáticas y lingüísticas propias, consideramos que el tratamiento apropiado para el meme en la clase de



Lengua y Literatura es el de un género de la vida cotidiana, que, en términos de Volóshinov (2009), presenta formas mínimamente estables. Destacamos, asimismo, que la acción discursiva participa de otras comunicaciones anteriores y se inserta en vínculos de comunicación ideológicos concretos con objetivos humorísticos, paródicos y/o de intertextualidad, lo que lo transforma en un potente objeto didáctico.

Gagliardi (2020), por su parte, además de revisar exhaustivamente la bibliografía no solo sobre los memes, sino también sobre su uso pedagógico, nos advierte respecto de la pregunta situada que es necesario plantearse en didáctica de la Lengua y la Literatura: encuentra que el valor educativo del meme en la materia corresponde a su discursividad social. El autor, además, presenta propuestas didácticas en las que la enseñanza se vincula con contenidos como la intertextualidad, la sátira y la parodia, sobre todo para los estudios literarios y en las que el alejamiento de la ortografía estandarizada forma parte del sentido que se construye, en cuanto pieza comunicativa: “la ortografía memética puede constituirse como una oportunidad para objetivar dicha particularidad y construir conocimiento disciplinar sobre la lengua escrita” (p. 42).

En nuestra propuesta didáctica para la formación docente, en consonancia con la teoría del interaccionismo sociodiscursivo,² abordamos el género meme de internet desde su modelización, para proponer luego distintas actividades, entre ellas, la planificación de secuencias didácticas con una metodología que pone en correlación las características de la comunicación en los memes, en cuanto mensajes multimodales con un productor y una multiplicación viral anónima, además del efecto humorístico con las consideraciones temáticas que lo vinculan con un hecho referencial cotidiano que suscita la atención pública. A partir de estas bases nos centramos en la explicación de los elementos lingüísticos, usualmente la reiteración de determinadas formas dialógicas o de estructuras sintácticas. En la Tabla 1 se presenta la modelización esquemática (Tapia y Lasota, 2018) del género textual meme en sus tres dimensiones: comunicativa, temática y lingüística, tal como se expone en la propuesta de formación.

2. El interaccionismo sociodiscursivo sostiene que el género textual es una herramienta didáctica en la medida en que permite la planificación de secuencias didácticas y organizar los módulos y actividades a partir de los cuales introducir las dimensiones frásticas; además, porque en el proceso aprendemos y enseñamos que nos apropiamos de los géneros como modelos del actuar verbal. Sus propuestas parten de la modelización de los géneros textuales (De Pietro y Schneuwly, 2003, Dolz y Gagnon, 2010, entre otros) para seleccionar regularidades en el tratamiento comunicativo, temático y lingüístico, desde las cuales planificar secuencias didácticas que se caracterizan, según Dolz y Gagnon (2010), por configurarse como artefactos puestos al servicio de una enseñanza o un aprendizaje en particular. Los géneros son actualizados y apropiados en el uso, constituyen matrices o modelos (De Pietro y Schneuwly, 2003) a partir de los cuales producir nuevas acciones lingüísticas y, como herramientas de enseñanza, orientan al estudiante en cuanto a sus aprendizajes, para tener acceso a las significaciones sociales concretas de los géneros y para interiorizar la diversidad de las acciones lingüísticas.



Tabla 1

Modelización esquemática del género textual meme	
Tratamiento comunicativo	Comunicación de carácter público y de difusión a través de las redes sociales en las que se combinan el humor, la imagen gráfica y el texto breve referido a temas de actualidad. Finalidad: comentar crítica y humorísticamente un tema vigente. Los autores son anónimos, es una construcción colectiva y popular que aprovecha las ventajas del internet 2.0 y la concepción multimedial: todos somos creadores y productores de contenido. Los destinatarios lo reproducen en una transmisión viral y rápida. Se caracterizan por su replicabilidad, brevedad e impacto (Gagliardi, 2020).
Tratamiento del contenido temático	Temas polémicos de interés público que susciten variedad de opiniones y que tengan una circulación previa por internet (intertextualidad de los temas). Estructura formalizada que lo asocia a otros memes de características similares. La secuencia textual predominante suele ser dialogal (apertura, transacción, cierre) o una esquematización de la secuencia dialogal, en la cual la atención está centrada en la transacción –a veces, el cierre humorístico– y la apertura es sustituida por la imagen o los otros códigos semióticos.
Tratamiento lingüístico	Fidelidad a una forma que conserva un modo tradicional (una parte reconocible) e introduce una ligera variación creativa sobre lo anterior: reproducción con modificación en cada transmisión. La estructura sintáctica de la frase suele ser fija (Gagliardi, 2020). Uso de la ironía, la parodia, la sátira, el sarcasmo, la hipérbole, el absurdo, el juego de palabras, el sobreentendido y otras formas de comicidad.

Los memes se basan en la comicidad que genera un sentido dado o expuesto en correlación con un sentido nuevo o impuesto, característica del chiste (Todorov, 2012), que a menudo se completa en el vínculo imagen-palabras o video-palabras. El meme propicia una reflexión sobre su sentido y particularmente en las propuestas para la formación nos interesa desarrollar las consignas para el trabajo áulico, puesto que las prácticas de lectura y escritura de textos tienen como centro el trabajo con la interpretación.

La consideración del género meme se produce desde la modelización esquemática del género que se expone en la Tabla 1, esto es, se presenta a docentes en formación un listado de propiedades genéricas, para que cada una de estas características sean ampliadas, enriquecidas, cotejadas o rectificadas en función del corpus seleccionado para la realización de la secuencia didáctica. Trabajamos sobre la formulación de secuencias didácticas que se organizan genéricamente con memes o bien en la inclusión de estos consumos culturales en secuencias



temáticas en otros géneros, a partir de temáticas que permitan observar intertextualidades. Se ha propuesto la inclusión de memes en la planificación de secuencias didácticas de los géneros periodísticos noticia, crónica, artículos de opinión, a partir de la incorporación de temáticas actuales reinterpretadas mediante el humor.

En el primero de los casos, las secuencias didácticas hipotéticas elaboradas por los docentes en formación a partir del género meme coinciden en proponer una primera instancia diagnóstica que tiene la función de activar y reconocer los saberes previos; la consigna de esta primera actividad guía la de la escritura o el diseño de memes para un contexto comunicativo determinado. Esta actividad se considera un diagnóstico pues presupone una corrección por el docente, quien releva y sistematiza tanto los conocimientos preliminares como los aspectos que han de ahondarse en los sucesivos módulos a desarrollar. Los módulos recuperan, respectivamente, el tratamiento comunicativo y la situación social de circulación de los memes, la vinculación temática con el contexto y la interrelación entre imagen, video y lenguaje verbal, luego abordan el tratamiento lingüístico (por ejemplo, ciertas formas de los diálogos, o las estructuras sintácticas) para finalizar con una evaluación de producción y circulación social en redes (por ejemplo, en los grupos de Facebook o Instagram de la institución escolar). El diseño de cada módulo es hipotético, puesto que en la práctica áulica concreta y ante cada grupo particular, atendiendo a su diagnóstico, se amplían, profundizan o se eliminan contenidos y se encastran otros componentes en cada secuencia. Las secuencias no necesariamente muestran un criterio específico en relación con el armado del corpus, aunque se procura la incorporación, en cada una de ellas, de textos en géneros convencionales (artículos de opinión, noticias, crónicas, obras literarias) que desarrollen una temática común a algunos de los memes, alentando la inclusión de diversos intertextos.

Centrándonos únicamente en la reflexión metalingüística, a partir de los memes de internet, también se propuso el armado de corpus de memes en los que se explicitan fenómenos morfológicos y ortográficos. Esta selección forma parte de nuestras carpetas de materiales didácticos, y puede nutrirse de los memes que se comparten en redes sociales, vinculados con la lengua o con la literatura.³ Uno de los fenómenos lingüísticos recurrente es la derivación, a partir de una serie de memes que juegan con la morfología. En muchos memes de internet encontramos palabras como “mimir”, “automorición”, “estudiación” (Figura 1), “ponido” (Figura 2), entre otras, que suponen una violación de la lengua normada: su efecto humorístico procede de que implícitamente se rompe, en cierto modo, con las convenciones de la lengua, puesto que las palabras creadas no conforman la lengua reconocida oficial y socialmente por la comunidad de nuestra región.

3. Señalamos, en particular, La gramática del meme, Memepedia literaria, Memes de ortografía, en Facebook e Instagram.



Figura 1. “Estudiación”, en lugar de “escuela”: pensar en la morfología y cómo se forman las palabras



Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/86201784919282302/>

Figura 2. “Habia ponido”: el participio regular de “poner”, en lugar del participio irregular “puesto”, para generar un efecto humorístico



Fuente: @viralmania_net

Casos como los anteriores nos invitan a reflexionar acerca del hecho de que las convenciones lingüísticas no se quiebran en su totalidad porque morfológicamente se siguen reglas de derivación, de tal modo que cada uno de los términos es posible en castellano y, además, configura una unidad mínima de sentido. Son formas



productivas, en términos de De Mauro (2005), basadas en el principio de articulación y combinación propio de cada lengua, novedades que muestran la creatividad (la “no no creatividad” de la lengua) y que nos permiten reflexionar sobre bases, sufijos, derivación, en la enseñanza. En el caso del meme donde dice “estudiacion” por “estudio” (Figura 1), se usa un sufijo de acción y efecto (-ción) que se adjunta al tema verbal (formado por la raíz y la vocal temática, *estudia-*) para crear una nueva palabra. Algunas preguntas pueden escribirse en la planificación didáctica para motivar a la reflexión metalingüística en el aula: ¿por qué se crea una palabra nueva?, ¿qué efecto se espera producir en el lector?, ¿qué diferencia hay entre “estudio” y “estudiacion”?, ¿qué otras palabras pueden crearse a partir de un verbo y un sufijo de efecto? Después del armado de una lista de palabras inventadas combinatorias de otras raíces y sufijos, una consigna de escritura en el mismo género meme de internet, o bien, en otros géneros, configura un modo de motivar a los estudiantes a recontextualizar y articular la reflexión metalingüística en la producción de un nuevo texto. En otra línea, puede incorporarse la ortografía en relación con la morfología y la procedencia histórica de ciertas palabras, para abordar la diferencia entre los grafemas *s* y *c*. En el caso del verbo “había ponido” (Figura 2) las posibilidades de reflexión apuntan a la formación de los verbos compuestos con participios y a la existencia de un conjunto de participios irregulares. Para orientar la reflexión metalingüística mediante la introducción de los verbos irregulares con alternancia vocálica, se formularían preguntas como: ¿qué similitudes encuentran al conjugar los verbos *contar*, *colgar*, *probar*, *poner*, *forzar*, *mostrar*, entre otros, en presente del modo indicativo?, ¿cuáles son los participios de cada uno de ellos?, ¿sería viable, entonces, que el verbo *poner* tuviera un participio similar a los anteriores?, ¿y qué sucede con el pretérito perfecto simple de este verbo?, ¿qué otros ejemplos pueden proporcionarse de participios irregulares? El efecto humorístico de los memes abordados en estos casos se produce porque el estudiantado posee conocimientos implícitos sobre la formación de palabras en su lengua; se sugiere volver conscientes esos saberes implícitos mediante consignas planificadas para que ese conocimiento sea explicitado y para que puedan introducirse los conocimientos técnicos sobre la lengua.

Para sintetizar, algunas de las actividades que pueden proponerse desde un corpus de memes seleccionados para abordar la morfología son:

- Que docentes creen memes específicos con plantillas a tal fin (las provistas por Memegenerator, Crear Memes, entre otras) y en los que se inventen palabras nuevas por derivación, para que los estudiantes analicen y expliquen esa conformación morfológica, usualmente basada en la analogía, alentando así la reflexión metalingüística en cuanto toma de conciencia de las propiedades de la lengua normada.
- Elaborar consignas hipotéticas para que sea el estudiante de Lengua y Literatura de secundario quien complete el corpus de memes, aportando los que encuentre en internet, o bien creando los propios con las aplicaciones que proveen las plantillas a tal fin. Esta última tarea implica una manipulación lingüística que puede ir acompañada de una reflexión sobre el proceso.



Otra actividad posible es debatir en torno al uso deliberado de lo que llamaríamos “faltas de ortografía”, como sugiere Gagliardi (2020): ¿por qué es adecuada la ortografía, aunque no sea correcta?, ¿cuál es el efecto de sentido que se procura construir? A partir de la reflexión sobre estos usos, se propone el estudio de la correspondencia grafema-fonema y la búsqueda y/o creación de nuevos memes en los que se aborden las reglas ortográficas, a modo de sistematización. Encontramos numerosos memes que muestran las preocupaciones ortográficas: las Figuras 3 y 4 tematizan faltas de ortografía y su dimensión comunicativa, por la vinculación que se establece entre distintos grupos que escriben por fuera de la lengua normada y por la relación didáctica con el profesor de Lengua, en quien suele delegarse la tarea de corregir la ortografía, respectivamente. Estos ejemplos pueden habilitar la discusión en el aula acerca de la norma ortográfica; por otra parte, es necesario el reconocimiento de la escritura errónea y de su forma correcta en la lengua normada para que memes de este estilo provoquen humor.

Figura 3. “Escribir con faltas de hortografya”. Grupos que coinciden en escribir con faltas de ortografía, intencionalmente o no

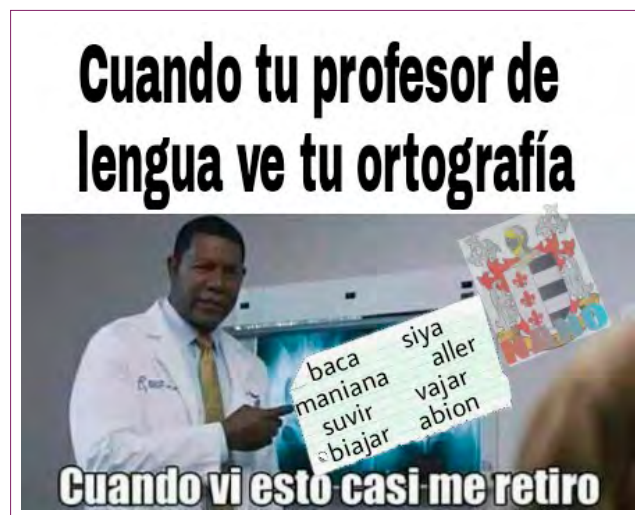


Fuente: @La gramática del meme

A partir del meme “Escribir con faltas de hortografya” (Figura 3), puede invitarse a pensar en qué usos las faltas del sistema ortográfico son intencionales o deliberadas (como en el título de este caso) y pueden introducirse algunos conocimientos en relación con la escritura y la historia de esta práctica, como el hecho

de que en el medioevo se copiaran los manuscritos y se creyera que un demonio introducía errores en los textos de los monjes, o las propuestas en el siglo XIX y XX de simplificar la representación gráfica de ciertos fonemas (entre ellas, las de Sarmiento y Juan Ramón Jiménez, que pueden ilustrarse con textos escritos por estos autores), además de considerar qué sería un “purista del idioma”. Asimismo, se pueden exponer otros casos en los que la situación comunicativa precede a la convención de la lengua normada (por ejemplo, en grafitis, comunicaciones por redes sociales, etc.) y, por lo tanto, las faltas de ortografía no resultan objetadas por los grupos sociales y por las instituciones, como sucede, en cambio, con los géneros convencionales y formales, que requieren de la lengua normada inherente a las formas escritas socialmente prestigiosas y valoradas.

*Figura 4. La preocupación por la ortografía:
¿solo de docentes de Lengua?*



Fuente: @Memedroid

El meme del profesor de Lengua (Figura 4) resulta pertinente para docentes en formación porque convoca a proyectarse en la tarea de corregir y en el tiempo destinado a esta actividad. Luego, los estudiantes del profesorado lo incluyen en sus propuestas didácticas, con consignas acerca de las letras que representan el mismo fonema, que alientan a la toma de conciencia de la posibilidad del error (Salgado, 1997), entre ellas: ¿por qué alguien puede confundir “baca” y “vaca”? ¿Qué otras letras confunden al estudiante destinatario del meme?

Las consignas no son concebidas como actividades aisladas, sino que pueden intercalarse modularmente con otras actividades de lectura y escritura dentro de secuencias didácticas de géneros más elaborados y convencionales. En otros casos, a partir de una secuencia en el género noticia o crónica periodística, se intercalan memes como disparadores o en la construcción de un tema de actualidad para, luego, diseñar el trabajo con contenidos lingüísticos específicos. Así concebidas,



las secuencias didácticas son instrumentos ordenadores del trabajo docente, a las que es posible ensamblar piezas o módulos, según las necesidades concretas de enseñanza y aprendizaje de un grupo de estudiantes. El entrecruzamiento entre géneros y consumos culturales brinda dos oportunidades didácticas en relación con las secuencias: las actividades que implican producciones textuales escritas por estudiantes se pueden guiar mediante consignas que orienten la planificación textual retomando saberes previos sobre redes sociales (Instagram, Twitter, Tiktok): un destinatario ajeno a la relación docente-estudiantes, una finalidad y un modo de circulación pública que estudiantes conocen y que pueden poner en juego a la hora de textualizar sus escritos. En segundo lugar, en el diálogo en torno a estos consumos entran en juego las formas mismas de apropiación de la cultura y de la lengua: muchos memes dan cuenta de formas de discurrir y de compartir saberes, desde el humor, en torno a la lengua normada, a sus límites y a sus posibilidades.

CONCLUSIONES

Los memes de internet durante la formación docente pueden incorporarse como espacios a partir de los cuales propiciar y planificar actividades de enseñanza de la lengua normada y reflexiones metalingüísticas. Su uso didáctico en lengua nos habilita a pensar por qué se subvierten sentidos, desde una mirada humorística. Como género textual, su brevedad, su concisión, el tratarse de un consumo cultural que está presente en la cotidianeidad, el hecho de que socialmente se reconozcan su intencionalidad, modo de circulación y difusión, conforman un conjunto de saberes presumibles para hipotéticos estudiantes del secundario que se retoman para trazar puentes que nos permiten reflexionar sobre otros géneros, otras situaciones comunicativas, otras instancias de producción, en esas constantes búsquedas que realizamos, didácticamente, para llegar de lo conocido a lo nuevo. Una selección cuidadosa del corpus habilita el abordaje de características de la lengua normada, como la formación de palabras y la ortografía, con una finalidad didáctica precisa. Si desde la formación docente se insta a la planificación de consignas para que el estudiante de escuela media pueda reconocer que en los memes se está jugando con la ortografía o con la creación de palabras, se alienta a la generación de momentos de reflexión metalingüística en relación con los textos, como un paso preliminar para intervenir en uno de los principales problemas didácticos: la articulación, en la enseñanza, entre los textos, los discursos y la lengua por enseñar.

REFERENCIAS

- Abadía, I. (2020). "Vamos a calmarno". Los memes como dispositivos de referencialidad comunicativa. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (Ensayos)*, (119), 105-132. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi119>
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.



- Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (coord.), *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Buenos Aires: Biblos.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del interaccionismo sociodiscursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra, S. M. Tapia y M. V. Goicoechea (eds.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 39-59). Bariloche: Ediciones GEISE.
- Camps, A. y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: defició i caracterització. *Caplletra*, (63), 217-243. DOI: 10.7203/Caplletra.63.10400
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, C. y López Corral, M. (2020). Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria. *Dar a leer (Dossier Educación Literaria)*. *Revista de Educación Literaria*, 1-11. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/daraleer/article/view/2876>
- Dawkins, R. (1985). *El gen egoísta*. Buenos Aires: Salvat.
- De Certeau, M. (1974). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- De Pietro, J. F. y Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*, (3), 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/3518/Art09-497.pdf;jsessionid=719B683BCD60967C5976C80BA047EC81?sequence=1>
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de Lengua y Literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias*. *Revista de Educación*, 3(5), 25-49. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/3199>
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Ciclo Básico*. Educación



- Secundaria. Lengua y Literatura*. Buenos Aires. http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=110569
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Lengua y Literatura*. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_o6.pdf
- Natale, L. (2018). La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en la educación media argentina. En C. Steinberg, D. Pinkasz y N. Montes (dirs.), *La investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina* (pp. 21-133). Buenos Aires: Flacso-Unicef. <https://www.unicef.org/argentina/media/4271/file/Literatura,%20Lengua%20y%20Matem%C3%A1tica.pdf>
- Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). Buenos Aires: Manantial.
- Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Saussure, F. de (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Tapia, S. M. (2017). Alcances de una modelización como instrumento de la ingeniería didáctica: del género textual artículo de opinión a las secuencias didácticas en la formación de profesores de español lengua materna. *Veredas*, 21(3), 232-245. <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/13-Alcances-de-una-modelizaci%C3%B3n.pdf>
- Tapia, S. M. y Lasota Paz, C. (2018). De terror: planificar secuencias didácticas para primer año de secundaria. *El Toldo de Astier*, 9(16), 30-41. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero16/pdf/LGDTapia-Lasota.pdf>
- Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga, Revista de Letras de la Universidad Nacional de Rosario*, (1), 178-206. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5486>
- Todorov, T. (2012). *Los géneros del discurso*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Volóshinov, V. (1929/2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Recepción: 24/02/2023

Aceptación: 21/06/2023

