



De terror: planificar secuencias didácticas para primer año de secundaria

Stella Maris Tapia* y Cecilia Lasota Paz**

Nos proponemos relatar la experiencia de planificación e instrumentación de una secuencia didáctica en torno al género cuento de terror. El objetivo de nuestro relato, por una parte, es reflexionar acerca de las decisiones que se toman y los modos en que se abordan los objetos de enseñanza en el aula al producir una secuencia desde un género textual, para poner de relieve la complejidad de estas decisiones. Por otra parte, al analizar tal complejidad se vuelve visible la necesidad de una acción conjunta entre didactas y docentes, por lo que buscamos reafirmar el lugar de intervención de la didáctica de la lengua y la literatura, a menudo relegado en procura de no ser identificado con la prescripción de “recetas”. Sostenemos, en cambio, que el trabajo docente, cada vez más atravesado por factores burocráticos y externos que lo condicionan y que alejan a profesores y maestros de la especificidad de su quehacer pedagógico (Achilli, 2006) requiere de insumos que permitan a los docentes desarrollar sus proyectos de enseñanza; así, la zona de trabajo de la didáctica de la lengua y la literatura es un movimiento sutil desde la propuesta no direccionada (que no norma la clase), pero que tampoco abandona el espacio de intervención como responsabilidad única de cada profesor; estos últimos, abocados a resolver problemas de otro orden, encuentran limitado el tiempo que pueden dedicar a la investigación para la planificación didáctica de sus clases. De allí que suponemos que el camino de interacción entre didactas y docentes deviene en un intercambio productivo para la planificación de los instrumentos de trabajo, para que unos y otros actores no desconfíen mutuamente de las propuestas elaboradas y para que no se señalen como los autores de una secuencia “de terror”, sino que potencien las posibilidades de investigación y trabajo en las aulas.

* Stella Maris Tapia es Profesora y Licenciada en Letras (UBA) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Profesora adjunta regular del área *Formación docente* en la Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina (Bariloche), investiga desde la Didáctica de la Lengua la transposición didáctica en la articulación escritura y gramática, y la formación docente.

stapia@unrn.edu.ar

** Cecilia Lasota Paz es Profesora en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNRN) y Especialista en Educación y TIC (INFOD). Profesora en la Escuela Secundaria Rionegrina 123, Bariloche, colabora en el proyecto de investigación: “Modelos didácticos disociados: enseñar lengua o enseñar literatura” (UNRN).

cecilasota@yahoo.com.ar

Algo de teoría - los insumos del trabajo docente: modelizar un género textual para su enseñanza y planificar secuencias didácticas

El proyecto de investigación “Modelos didácticos disociados: enseñar lengua o enseñar literatura” (Universidad Nacional de Río Negro, directora: D. Riestra) propone, entre sus objetivos, la elaboración de secuencias didácticas entre integrantes del equipo de investigación y docentes en ejercicio en los niveles obligatorios con la finalidad de evaluar los aspectos modelizables de los géneros textuales literarios. El marco teórico en el que se inscribe dicha investigación es el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004 y 2007) que concibe al lenguaje humano como actividad y a los textos como productos de la acción del lenguaje. La propuesta didáctica del interaccionismo para la enseñanza de Lengua y Literatura en los niveles de escolaridad formal y obligatoria se centra en la planificación de secuencias progresivas a partir de los distintos géneros textuales (Dolz y Schneuwly, 1997; Dolz y Gagnon, 2010; Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014), y ello implica la selección de objetos de enseñanza de los géneros y la construcción de instrumentos didácticos que se conciben como modelos (De Pietro y Schneuwly, 2003). Estos tres aspectos, género textual, modelización y su relación con la secuencia didáctica, requieren una breve explicación en la que nos detendremos.

El concepto de género textual es asimilable al de géneros discursivos o géneros (sin atributo) que circula en los documentos prescriptivos como NAP y Diseños Curriculares jurisdiccionales de Argentina desde hace una década, pero difiere en su procedencia teórica; a través de Bronckart (2007), en el marco del interaccionismo socio-discursivo, corresponde a los estudios de Voloshinov (1929) sobre la actividad del lenguaje y los “géneros de la palabra”: en este enfoque el texto se asemeja a lo que las líneas teóricas que adscriben a Bajtin llaman “discurso”, aunque con diferencias epistemológicas que inciden en las definiciones de lenguaje y textos y en el papel que se otorga a estos en el desarrollo humano, como refieren Bota y Bronckart (2010). Ciñéndonos a Voloshinov (1929) y su relectura por Bronckart (2004, 2007 y 2008), los géneros de texto pueden reconocerse como modelos (que guían las acciones de lenguaje relacionadas con otras acciones e intencionalidades humanas) porque presentan regularidades comunicativas, regularidades de contenido temático y regularidades en su forma lingüística. Un hablante o un escritor produce un texto, en una situación comunicativa dada, siguiendo un género, modelo que encuentra disponible en su entorno (por pertenecer a una comunidad de hablantes o de escritura) y que conoce y maneja según sus capacidades verbales, adaptándolo a esa situación específica. Para la didáctica de la lengua y la literatura, la relevancia del género le confiere un estatuto de “mega-herramienta” (Schneuwly, 2000, retomado en Rébola, 2009) por cuanto permite a los enseñantes sistematizar estrategias acordes a la complejidad de las prácticas textuales en las que

intervienen muchas variables (roles de emisores y destinatarios, propósitos, convenciones sociales, creatividad personal, entre otros) en el dinamismo del lenguaje.

Modelizar un género consiste en definir el objeto de enseñanza y sus dimensiones enseñables, así como las dimensiones que plantean problemas a los estudiantes, para construir una herramienta potencial de generación de secuencias didácticas diferentes que ayuden a la tarea docente de enseñanza (Schneuwly, 2000; Tapia, 2017a). Pero modelizar es, asimismo, realizar un trabajo de investigación que recupera no solo el conocimiento práctico y del sentido común en torno a los géneros, sino también las referencias teóricas disciplinares y las referencias a la psicología del desarrollo (De Pietro y Schneuwly, 2003). Es decir que, para cualquier género, el modelo didáctico proporciona una teoría acerca de las prácticas de referencia, la bibliografía (por ejemplo, si nos centramos en un género literario, el modelo provee información sobre el origen, la historia, las transformaciones, hibridaciones y lecturas, proveniente de las teorías literarias, junto con las discusiones críticas en torno a ese género) y las dimensiones didácticas (qué es enseñable de ese género, cómo se lo ha abordado en el sistema educativo y cómo se trabaja en los niveles previos de enseñanza, esto es, como el género se redefine en la realidad social de la escuela). Este constructo sobre el género es instrumental y debería proporcionar fuente de información legítima (según De Pietro y Schneuwly, porque incorpora la bibliografía y las prácticas sociales de referencia) y pertinente (también siguiendo a los autores, porque incorpora las prácticas escolares y las capacidades y habilidades de desarrollo posibles de los alumnos) a los docentes que quieran proveerse de tal instrumento para el diseño de diferentes secuencias didácticas.

Una secuencia didáctica, por su parte, es un conjunto de tareas y actividades organizadas y progresivas destinado a la enseñanza. Como definición general de secuencia podemos adoptar la caracterización de Sanjurjo y Foresi: “serie ordenada de actividades que lleva a cabo el docente y que propone a los estudiantes, que persigue la finalidad de hacer comprensible e interesante el contenido. Se trata de actividades articuladas entre sí y adecuadas tanto a las características del contenido a enseñar como al grupo de estudiantes” (2016, p. 55). En este trabajo identificamos la secuencia didáctica como un instrumento de planificación docente destinado a la enseñanza y al aprendizaje que comprende, de manera organizada, contenidos seleccionados para abordar progresivamente objetos de enseñanza en relación con un género textual, con el fin de mejorar una práctica lingüística determinada, es decir, un instrumento apto para organizar la progresión y el tiempo didácticos en un mes o un mes y medio de trabajo.

Describimos una secuencia didáctica del género cuento de terror instrumentada en primer año de la escuela secundaria en la Provincia de Río Negro (en esta jurisdicción la escuela primaria cuenta con siete años y la secundaria, cinco) a partir de la modelización del género, con variaciones entre su planificación y las clases dadas según las características del grupo y su diagnóstico inicial.

Para planificar secuencias didácticas del género cuento de terror: de las dificultades iniciales de los alumnos y de las dificultades de la modelización

La propuesta de abordar el género cuento de terror en primer año del secundario se inició en la necesidad de la docente del curso, quien había incluido este género en su planificación anual, elaborada a partir del acuerdo con las otras profesoras que dictan la asignatura Lengua y Literatura en la institución escolar.

La modelización del género supuso enfrentar un primer desafío: ¿cuáles son los bordes teóricos del terror?, ¿cómo distinguir al terror de lo gótico, lo fantástico, lo sobrenatural?; ¿se lo podía caracterizar, además de apelar a las prácticas de lectura y al sentido común, desde los que distinguíamos las obras de terror? Todos estos interrogantes se abrieron en el momento inicial de la modelización para reconocer la fuerza de las prácticas sociales de referencia: si bien compartimos una cultura del cine de terror, al remontarnos al origen del género en la literatura y la teoría, las referencias y los inicios se volvían más difusos.

La selección de un corpus para construir el instrumento modelización abarcó cuentos de Lovecraft, Poe, Bierce, Brönte, Jacobs, Sheridan Le Fanu, entre otras obras presentes en programas de escuela secundarias, antologías y materiales didácticos que conforman una suerte de canon escolar junto con cuentos de Lugones y de Quiroga. A partir de estas obras se procuraba construir una generalización que develara continuidades en el tratamiento comunicativo, el contenido temático y las regularidades lingüísticas, sistematizadas bajo el trayecto uso-sentido-forma (Riestra, 2007), más allá de las peculiaridades y las características estilísticas de cada cuento. Asimismo, en la escritura de modelización se procuró trazar antecedentes en la novela gótica y en el romanticismo, en el primer caso, porque muchos de los elementos presentes en *El castillo de Otranto*, de H. Walpole, con sus fantasmas, sus puertas chirriantes, su castillo, sus gritos y aullidos, sus asesinatos, persisten en la construcción del ambiente de horror que los estudiantes de secundaria conocen por las películas; en el segundo caso, porque las *Leyendas* de G. A. Bécquer, por ejemplo, conforman una referencia para los profesores. Mientras escribía la modelización, la investigadora que la realizaba consideraba el nivel de desarrollo de

los alumnos según la información recolectada de la docente del curso, sus observaciones de clases de primer año y su propia experiencia situada de docencia en el secundario y en la formación de formadores para el nivel. Evaluaba las dificultades de la tarea registrándolas por escrito en una suerte de bitácora de la modelización:

Después de tratar infructuosamente de completar una modelización en tanto relevamiento de los objetos de enseñanza, para las diferentes obras seleccionadas, en los distintos aspectos en relación con el uso, el sentido y la forma, y de que el tiempo pasara mientras buscaba fuentes auxiliares para entender la historia y la evolución de los géneros, la biografía de los autores, la relación entre los textos, las referencias a las que apuntaban, etc., y mientras revisaba la escritura y reescritura de lo que había hecho, sin terminar la modelización para poder empezar con la secuencia, esbozo aquí lo que creo que debemos perfeccionar como esquematización de una modelización, sin dejar de señalar lo precedente, porque da cuenta de un problema del modelo para la instrumentación en la práctica. Es decir, estamos enseñando a nuestros alumnos y a los docentes a los que capacitamos que produzcan extensas modelizaciones como investigaciones personales sobre los géneros, que llevan mucho tiempo y que relegan a un segundo plano la planificación de las secuencias didácticas.

Este proceso reflexivo sobre el propio camino de investigación no desconoce el tiempo destinado a la modelización, la dificultad del contraste de teorías literarias y posturas críticas para dar cuenta de los géneros, la incompletitud y la apertura de temas y reescrituras de este instrumento de trabajo. Introduce el concepto de “modelización esquemática”, esto es, un texto breve, que hemos denominado “esquematización” a partir de la definición de Bronckart de este tipo de planificación para el orden del discurso del exponer: “A semejanza de los scripts, las esquematizaciones organizan el contenido temático según un orden secuencial que, supuestamente, refleja las etapas de los procesos de pensamiento relativos a la lógica natural” (2004, p. 149).

La modelización esquemática del género cuento de terror pretende, pues, ser un instrumento que señala diferentes niveles en los que abordar las obras; como cualquier esquema es inconcluso y solo procura ser una guía para seleccionar cuentos, abordar su sentido y a la vez, elegir algunos contenidos gramaticales que constituyan herramientas desde las cuales ampliar las capacidades de los alumnos para leer esos cuentos y/o para escribir relatos:

Uso: catarsis del lector. La fuerza extraña o el mal psicológico que perturba y es fuente del terror se cierra en la finalización de la obra para volver a lo real de la vida cotidiana, dominada por la rutina que proporciona tranquilidad y seguridad. El mal que irrumpe proviene del exterior o bien es un agente interno que domina al humano y lo impulsa a cometer lo terrible.

Sentido: Temáticas recurrentes en los cuentos de terror (sugeridas, primero) que van trazando isotopías: oscuridad, animales asesinados (sadismo), uso de estupefacientes que provocan visiones, aparición de la “cosa

monstruosa”, temor incluso en los más valientes, clima de tormenta, “repulsión”, “terror”, “miedo”, “presencia de cosas incomprensibles”, “fuerzas” dormidas; la mujer enferma, bella, amada; la muerte, lo morboso, la tumba o el sepulcro; la demencia (nerviosismo, inquietud, locura); lo inexplicable.

Forma (enumero unos cuantos, habrá que elegir en función del programa y la planificación de las docentes para esta altura del año): la descripción sugerida o esbozada (como forma de provocar el temor por la imaginación, no por la imagen directa, lo que puede ser interesante para contrastar con las películas) en relación con los verbos en presente tanto del modo indicativo como del subjuntivo y el condicional presente por oposición al pretérito imperfecto y al perfecto simple del orden del contar implicado y autónomo. Adjetivos y concordancia con el grupo nominal (construcción nominal). Composición (sufijación, derivación). Voces y modalizaciones. Tipos de discurso (contar autónomo y contar implicado).

Esta modelización esquemática no es más que un esbozo a completar, desde el cual seleccionar algunos objetos de enseñanza, reconocer un efecto de lectura y, en este caso identificar al terror con la construcción de atmósfera que tiene tradición literaria por sí misma como temática, pero que no se distingue en muchos casos de lo fantástico o de lo sobrenatural. Además, es útil a la hora de considerar los objetivos de la enseñanza: ¿lo que interesa es la calificación genérica – el que los alumnos puedan determinar si un cuento es de terror o no, algo que, por otra parte, ya saben hacer- o el reconocimiento de características comunes en los cuentos que perturban, originan miedo a los lectores-destinatarios y rompen con la tranquilidad y la racionalidad de la vida cotidiana para recordarles el mal? La enseñanza del género terror, pues, se enmarca en la finalidad de discutir y repensar con los alumnos las expectativas lectoras y el efecto catártico.

Tras la modelización esquemática del género cuento de terror, la explicitación de su finalidad didáctica y el señalamiento de los posibles objetos de enseñanza que nos ofrecía, empezó una segunda etapa, la de planificar una secuencia como instrumento didáctico de la tarea docente, para un grupo concreto de primer año de la escuela secundaria.

Como la modelización no es una prescripción o receta susceptible de ser aplicada, sino que debe ser considerada un punto de partida para encontrar posibles objetos de enseñanza, se tomaron en cuenta las características específicas del grupo en el que se la iría a implementar: se hizo indispensable y enriquecedor el diálogo y el trabajo conjunto en el equipo de investigación en la figura de la didacta y la docente, ya que las capacidades y saberes de los alumnos, el momento del año en el que se trabajaría la secuencia, los objetivos a cumplir con el grupo y las necesidades del mismo marcaron las decisiones a tomar. El análisis permitió seleccionar un corpus de cuatro cuentos que integrarían la secuencia: “Para

noche de insomnio” y “El almohadón de plumas”, de Horacio Quiroga; “La seña oculta”, de Marcelo Birmajer, y “There are more things”, de Jorge Luis Borges.

En el diagnóstico inicial notamos, en cuanto a la planificación textual, que los estudiantes manejaban el tipo de discurso propio del discurso implicado y el relato, pero que no utilizaban de forma alternada los diferentes tiempos verbales en la oralidad ni en la escritura; en esta última predominaba el presente. En cuanto al conocimiento previo del género, el grupo reconocía sus elementos, percibidos a través del cine y de la lectura de blogs como *Creepy Pasta*, aunque no los sistematizaran; en este punto coincidimos en la importancia de que se leyera a autores rioplatenses, consagrados, además de otros de producción contemporánea, como Birmajer, asociado con la literatura juvenil.

Los objetivos que planificamos para esta secuencia son:

Que los alumnos:

- Lean cuentos de terror y que consigan percibir su efecto catártico o de “conjuro” contra los temores y la maldad,
- conozcan sobre la vida de dos autores que marcaron la literatura del siglo XX: Quiroga y Borges,
- comprendan el sentido de cada uno de los cuentos leídos,
- identifiquen características del género en la lectura y puedan escribir cuentos con esas características,
- distingan entre pretérito y presente como tiempos verbales y usen el pretérito para el orden del contar,
- usen el discurso autónomo en el orden del contar.

La secuencia planificada comprendía una actividad de escritura espontánea que permitiría afinar el diagnóstico inicial y ajustar las consignas de los talleres subsiguientes, un taller primero que abordaba las obras de Quiroga y la construcción de la atmósfera de terror, además de trabajar sobre la biografía del autor; un segundo taller que, luego de proponer la lectura del cuento de Birmajer y discutir sus sentidos, profundizaba aspectos gramaticales en relación con los tipos de discurso y los verbos. En el tercer taller se establecían relaciones entre el clima de terror, su construcción en secuencias descriptivas en el cuento de Borges y su dimensión pictórica con grabados de Piranesi. La actividad final, evaluativa, retomaba el cuento de Borges.

La secuencia instrumentada: variaciones de la planificación a la clase

La instrumentación de la secuencia que describimos se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre de 2016. Una observadora del grupo de investigación registró las clases con un grabador y complementó los registros de las interacciones y diálogos en el aula con sus observaciones acerca de la distribución y los movimientos de la docente y los alumnos. Asimismo, se fotocopiaron los textos escritos por los estudiantes para analizarlos.

La primera actividad fue la escritura de un texto espontáneo a partir del párrafo (que a continuación se cita) del cuento “Para noche de insomnio”, de Horacio Quiroga:

No sé debido a qué causa, pero creo que nunca en mi vida he sentido igual impresión. Al solo contacto de sus miembros rígidos, sentía un escalofrío en todo el cuerpo. Extrañas ideas de superstición llenaban mi cabeza. Mis ojos adquirían una fijeza hipnótica mirándolo, y en el horror de toda mi imaginación...

La consigna planteó que se continuara el relato. La docente realizó dos reformulaciones a partir de las preguntas de los alumnos, relacionadas con las restricciones que el fragmento seleccionado impone a la continuación de la escritura. La primera de ellas fue una aclaración al curso en general: “Ustedes lo continúan después de los puntos suspensivos”. La segunda reformulación, a un estudiante en particular: “Ponete en el lugar de quien está relatando acá y escribí”. Las dos reformulaciones tienen carácter instrumental. La primera orienta en torno al orden del trabajo solicitado: como el fragmento no es el que inicia el cuento de Quiroga, la dificultad de la consigna supone una planificación que reponga qué es lo que origina impresión, escalofrío, superstición y horror. Sin embargo, aunque se planifique e invente esa causa, la misma no debería incluirse en los textos que los alumnos produzcan sino mediante analepsis, puesto que el relato en sí mismo, a partir de la consigna, comienza con el fragmento dado y, por lo tanto, “in medias res”. La segunda reformulación tiene la función de guiar la enunciación hacia la primera persona; una relectura atenta del fragmento seleccionado podría haber identificado este mecanismo a partir de los verbos y de los pronombres personales.

Para concretar la tarea de escritura fue necesario trabajar el léxico y el sentido: palabras como “impresión”, “rígidos”, “superstición”, “hipnótica” e “insomnio” debieron ser explicadas y contextualizadas. Al finalizar la actividad, los alumnos leyeron el cuento de Quiroga completo.

Las producciones iniciales de los alumnos corroboraron el diagnóstico acerca del dominio previo del género como práctica de lectura, escritura y experiencia cinéfila; asimismo se tornaron evidentes las

dificultades del grupo para usar los tiempos verbales del pretérito, para manipular la correlación verbal y para mantener con constancia los mecanismos enunciativos desde los que se planificó el relato. Se observaban pasajes inmotivados del relato a la narración y viceversa, que afectaban la coherencia general de los textos.

La segunda clase empezó con la lectura de la biografía de Quiroga, que los alumnos siguieron y comentaron con interés. La docente les pidió que releyeran el cuento prestando especial atención a los momentos en que el narrador pasaba de la primera persona del singular a la primera persona del plural, los subrayaran y a partir de allí buscaran una explicación al hecho sobrenatural. Otra vez la dificultad mayor fue el vocabulario. Sin embargo, los alumnos pudieron resolver la consigna e incluso varios de ellos relacionaron esta alternancia de la voz narrativa con la esquizofrenia o con alguna otra forma de la locura que diera racionalidad a los hechos narrados.

Los problemas léxicos por desconocimiento de vocabulario motivaron que al leer el cuento “El almohadón de plumas” se revisara en el texto cada palabra que podría presentar alguna dificultad antes de dar la consigna de trabajo. Se solicitó a los alumnos responder preguntas sobre el sentido de la obra: ¿Por qué creen que murió Alicia? ¿Qué otros indicios, además de “su luna de miel fue un largo escalofrío” pueden encontrar de que la historia va a terminar mal? Sobre el género se inquirió: ¿Por qué tanto este como el cuento “Para noche de insomnio de Quiroga” pueden considerarse de terror? El tiempo planificado para escribir las respuestas resultó muy corto y la actividad fue resuelta de manera oral y colectiva.

La clase siguiente comenzó con la lectura en voz alta del cuento de Birmajer, que no presentó dificultades en el nivel del léxico, pero significó un cuestionamiento sobre el motivo por el cual se incluyó a este cuento dentro del género de terror; los estudiantes consideraban que el suspenso era insuficiente y que no cumplía con sus expectativas lectoras. En el momento siguiente de la clase se retomó el tema de los tiempos verbales (contenido gramatical abordado anteriormente en el año lectivo). A modo de revisión, aunque no figuraba en la secuencia planificada, la docente solicitó la identificación de algunos verbos en distintos tiempos y su clasificación. La consigna planificada consistía en “escribir la historia de Ezequiel diez años después, acentuando las características terroríficas. Continuar la historia a partir del siguiente comienzo: Hoy encontré a Alexandra en la calle y me contó sobre Ezequiel”. Los relatos realizados por los alumnos a partir de esa consigna se revelaban

sangrientos, acentuando la violencia y la locura con respecto al cuento original, aunque también consolidaban la historia de amor entre los protagonistas, conjugando el terror con rasgos románticos.

La clase siguiente comenzó mostrándoles a los alumnos varios grabados seleccionados de la obra *Le Carceri d'Invenzione*, de G. B. Piranesi. A partir de la observación de estos grabados, se proponía a los alumnos escribir una historia; la docente reformuló la consigna oralmente solicitando que comenzaran por una descripción del espacio.

Luego, se leyó el cuento de Borges "There are more things" y a partir del diálogo en torno al sentido, se propusieron dos tareas: la primera de ellas, dibujar la habitación el piso superior de la Casa Colorada; la segunda, evaluativa, escribir qué pasó cuando el dr. Arnett se encontró con el habitante de la Casa Colorada. Esta última consigna no pretendía ser original, por cuanto se solicitaba, nuevamente en la secuencia, una continuación de un texto ya dado; pero permitía la manipulación de los elementos del género, la construcción del clima de terror y la manipulación de saberes gramaticales (tiempos verbales, mecanismos de enunciación) para producir un texto de invención. En otras palabras: la consigna reiteraba, deliberadamente, una tarea conocida, para priorizar que la evaluación se centrara en los saberes desarrollados por los alumnos, no a nivel teórico, sino desde la práctica de escritura. Asimismo, se buscaba evaluar la secuencia por la congruencia entre los objetivos planteados y sus posibilidades de instrumentación, es decir, que el trabajo docente planificado pudiera modificarse en cada clase para ajustarse a los emergentes didácticos sin perder por ello de vista la finalidad y objetivos de la secuencia (Tapia, 2017b).

La modelización esquemática es un instrumento que permitió, además de producir la secuencia narrada, realizar otras para distintos alumnos y con diversos corpus, destinadas a distintos niveles del secundario. Aunque por razones de brevedad no lo desarrollamos, otra secuencia del género cuento de terror fue instrumentada en 2017, en primer año, modificando corpus, objetivos y consignas, según el diagnóstico inicial del grupo, sus capacidades y dificultades discursivo-textuales y los saberes a enseñar.

A modo de cierre

A menudo las experiencias de colaboración en las investigaciones y las intervenciones entre docentes y didactas se convierten en situaciones "de terror". Los primeros, cuando no desconfían de esos agentes externos al sistema escolar que parecen ubicados en el lugar del "saber", desean, expectantes, soluciones a los problemas urgentes de las aulas. Desconfianza y demanda de soluciones se justifican

tanto en los posicionamientos críticos que culpabilizan a los docentes de lo que los alumnos no saben o no aprenden (y aunque estas posturas parezcan perimidas, acuden funcionalmente como argumento implícito de las reformas neoliberales) como en el exceso de trabajo acumulado sobre el docente, quien desbordado por tareas burócrático-administrativas e institucionales a menudo disociadas de sus prácticas pedagógicas (Achilli, 2006) tiene que, asimismo, encontrar tiempos para la planificación de la tarea didáctica y para su capacitación. Por su parte, a veces las instituciones que producen conocimiento en relación con la lengua y la literatura se acercan a la escuela para “bajar teorías”, una suerte de reduccionismo aplicacionista que ya fuera reiteradamente señalado por olvidar por desconocer las condiciones en las que se inscribe la cotidianeidad escolar (Riestra, 2010; Cuesta, 2011); o bien, en un afán por no normativizar ni prescribir, describen prácticas situadas, pero no asumen el carácter de intervención y de transformación del quehacer cotidiano docente, soslayando la dimensión ética y política de la investigación en didáctica.

La secuencia didáctica cuya instrumentación narramos nos permitió producir otro tipo de conocimiento en colaboración y, sobre todo, dimensionar las limitaciones del modelo didáctico de los géneros. En relación con este último, consideramos que es un error pretender que los docentes elaboren estos constructos teóricos de extrema complejidad “en” y “a partir de” su práctica cotidiana, aunque pueden servirse de estos instrumentos para planificar secuencias didácticas ajustadas al real conocimiento de sus destinatarios (puesto que poseen un diagnóstico afinado de las habilidades discursivo-textuales de sus alumnos). En cuanto a la modelización, es un instrumento a ser profundizado por los didactas como insumo para que los docentes puedan planificar y evaluar sus propias secuencias. Este trabajo de formulación de modelizaciones esquemáticas se nos presenta como urgente por la amplia prescripción de la enseñanza de los géneros en los Diseños Curriculares de distintas jurisdicciones del país.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Bota, C. y Bronckart, J. P. (2010). Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter. En Riestra, D. (Comp.): *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, España: Infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2008). Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue. *Texto! Textes & Cultures*, vol. 13, no. 1. Recuperado de <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf>
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (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/tesis/te.641/te.641.pdf>
- De Pietro, J. F. y Schneuwly, B. (2003). Le modele didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, no. 3, pp. 27-52.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, no. 11, pp. 77-98.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, vol. 38, no. 2, pp. 497-527. Recuperado de <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3518/1/Art09-497.pdf>>.
- Rébola, M. C. (2009). El rol de los géneros de texto en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. En Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. (Comps.) *Construyendo el objeto de enseñanza* (pp. 17-32). Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, vol. 4, no. 7, pp. 1-15.
- Riestra, D. (2010). Para debatir: ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, vol. 1, no. 1. Recuperado de www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar
- Riestra, D.; Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Sanjurjo, L. y Foresi, M. F. (2016). La organización de la enseñanza en el aula. En Desinano, M. y Sanjurjo, L. *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, no. 22, pp. 19-38. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32563>
- 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. Revista de Estudios Lingüísticos*, Edición especial: Interaccionismo Sociodiscursivo, pp. 232-245. Recuperado de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/13-Alcances-de-una-modelizaci%C3%B3n.pdf>
- Tapia, S. M. (2017). Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescripto y lo realizado en clases de Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 2, pp. 87-105. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/310>
- Voloshinov, V. (1929). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Godot.