

JUGADAS MAESTRAS Y UNA FORMA DE NARRAR LAS PRÁCTICAS QUE "FUNCIONAN" EN EL AULA (O DE CÓMO NAVEGAR ENTRE LA ESCILA DE LA ANÉCDOTA Y LA CARIBDIS DEL REGISTRO ACADÉMICO)

ENTREVISTA A MARTA NEGRÍN¹

ELIANA MAROLO²

ADELAIDA TRICHES³

RESUMEN

Esta entrevista se realizó en el transcurso del mes de septiembre de 2024. Eliana Marolo y Adelaida Triches invitan a conversar a Marta Negrín acerca de su trayectoria en el área de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, de sus saberes docentes y de su última publicación, *Jugadas Maestras* (2023), entre otros temas que se van entretrejiendo a partir de sus reflexiones, comentarios y experiencias.

¹ Marta Negrín es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Sur, Magíster en Educación Superior Universitaria por la Universidad Nacional del Comahue y Doctora en Educación por la Universidad de Granada, España. Durante más de veinte años trabajó como docente en escuelas secundarias de Bahía Blanca y su región. Ahora es profesora e investigadora en Didáctica de la Lengua y la Literatura en los Profesorados en Letras, en Educación Primaria y Educación Inicial de la UNS, docente en la Diplomatura Superior Universitaria Artes Escénicas en contextos educativos y dirige la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNTDF. Es narradora oral escénica, visita escuelas, jardines y otros espacios educativos con sus cuentos y también coordina seminarios y talleres sobre la narración oral en las aulas. Contacto: mnegrin@criba.edu.ar

² Eliana Marolo es Profesora de Lengua y Literatura, Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades, Especialista en Escritura y Literatura y Especialista en Educación y TIC. Actualmente se desempeña como docente de Literatura en escuelas secundarias de Bahía Blanca y cursa la Maestría en Educación Literaria (UNComahue-CURZA). Contacto: elianamarolo@gmail.com

³ Adelaida Triches es Profesora en Letras, Especialista en Educación Superior en la Enseñanza de la Construcción Histórica, Social y Cultural de las Identidades Bonaerenses. Realizó el Seminario Extracurricular "A viva voz y con todo el cuerpo. La narración oral en contextos educativos", dictado por la Dra. Marta Negrin durante el segundo cuatrimestre de 2020. Actualmente se desempeña como docente de Literatura en escuelas secundarias de Bahía Blanca. Contacto: adetriches@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Jugadas Maestras- Literatura- Enseñanza- Lectura- Narración Oral

En el libro *Jugadas maestras* se recuperan esos saberes docentes que históricamente pasaron inadvertidos -o fueron ignorados- por la academia. ¿Creés que esos saberes van ganando lugar como objeto de estudio en los proyectos de investigación de la disciplina? ¿Cuál es tu mirada del panorama actual de la didáctica específica?

Durante mucho tiempo se consideró que los saberes a ser enseñados en la escuela no eran más que una versión resumida y adaptada del conocimiento científico, el resultado de una operación de “bajada al aula” –con frecuencia escuchamos esta expresión– de los conocimientos científicos más actualizados y prestigiosos. La tarea docente, entonces, quedaba reducida a la “aplicación de los conceptos” acuñados en el seno de las comunidades productoras de conocimiento. El progresivo proceso de autonomía de la didáctica de la lengua y la literatura -al igual que las didácticas de otras disciplinas escolares-, y su desarrollo a nivel teórico y metodológico contribuyó a liberarla, en parte, de la tutela de las “disciplinas de referencia”.

Una de las consecuencias de esos desarrollos es el interés por los saberes docentes, es decir, aquellos que son utilizados y movilizados por las y los enseñantes en el marco de su trabajo en el aula y, de forma más general, dentro de las instituciones escolares. Como advierte Maurice Tardif, un filósofo y sociólogo canadiense que ha investigado este tema a lo largo de los últimos veinte años, los saberes de las y los docentes están relacionados con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con las interacciones con sus estudiantes en el aula y con los demás actores de la escuela. En el corazón de las teorizaciones de Tardif está el concepto de *saberes experienciales*, que son aquellos elaborados por el propio colectivo docente en la práctica de su profesión, basados en su labor cotidiana, y que se incorporan en forma de hábitos y de “saber hacer”. Como vemos, esta afirmación no solo vincula los saberes con una serie de elementos constitutivos del trabajo docente, sino que abre las puertas a un abanico de preguntas y problemas, que se constituyen en objetos de investigación, junto a muchos otros, dentro del campo: ¿cuál es la naturaleza de estos saberes?, ¿cómo se adquieren?, ¿qué papel juegan las universidades y otras instituciones formadoras de

docentes?, ¿de qué manera se vinculan con los conocimientos científicos, las prescripciones curriculares, los libros de texto?, ¿qué importancia tiene la experiencia profesional en la producción de saberes?

Más allá de las respuestas que se ofrezcan, existe la certeza de que la tarea del colectivo docente no se limita a transmitir un conjunto de conocimientos producido y legitimado por otras personas, sino que, en la práctica cotidiana, en la puesta en juego de unos contenidos disciplinarios y curriculares, se generan unos saberes que poseen su propio valor epistemológico, social y cultural.

Respecto del panorama actual del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, mi visión es que se trata de un ámbito sumamente diversificado. Dado que quienes lo integramos nos dedicamos, en su mayoría, a la formación de docentes y, en muchos casos, acompañamos en las instancias de prácticas y residencias, los focos de interés son numerosos y extremadamente variados, si bien algunos son más visitados que otros: hay cuantiosos desarrollos sobre prácticas de lectura y escritura -con particular énfasis en su impacto en la zona de pasaje entre la escuela media y los estudios superiores-, sobre los consumos culturales adolescentes, sobre la enseñanza de la literatura. Son menos abundantes, en cambio, los estudios sobre la oralidad, las tareas de corrección, la enseñanza de la lengua...

Al mismo tiempo, las escuelas resultan un terreno permeable para muchas investigaciones, lo que conlleva, al menos, dos riesgos: por un lado, la presencia de cierta postura “extractivista” que considera a los contextos escolares, sus docentes y sus prácticas de enseñanza una cantera fértil para el desarrollo de investigaciones que, muchas veces, vienen a decir, a veces de maneras indirectas y sutiles, que se observan ausencias, errores, falta de actualización disciplinar en aulas en las que, quienes investigan difícilmente podrían trabajar más de una semana.

El segundo riesgo, advertido tempranamente por algunos colegas, es cierto giro academicista de la didáctica que, para no quedar “pegada” a la vida escolar, se recuesta en el prestigio y los réditos de las prácticas de investigación al tiempo que se aleja de su condición de disciplina de intervención. Esta preocupación, compartida por equipos docentes de distintas universidades, nos ha llevado a recuperar la dimensión propositiva y a jerarquizar la noción de repertorios didácticos, es decir, de recursos diversos que las y los docentes van construyendo poco a poco y que son susceptibles de ser adaptados a distintas situaciones de enseñanza.

En el cotidiano docente, uno de los obstáculos que se presentan en ese “compartir jugadas” tan necesario es la falta de tiempo para poder escribir sobre el hacer y sobre los saberes que se construyen en el hacer. ¿Qué creés que hace falta para que se den las condiciones para que ese tiempo esté y de qué manera podría motivarse ese registro de experiencias?

Esos saberes que se generan y se validan en las aulas suelen formar parte de la vida hablada de las escuelas; circulan en reuniones de profes, en los pasillos, en conversaciones de whatsapp. De muchas maneras, las y los docentes comparten aquello que “funciona”: una estrategia para presentar un contenido, un texto breve hallado en las redes, algunas consignas de lectura, la recreación personal de una actividad incluida en un libro de texto. Lo que no suele ocurrir, efectivamente, es que esas jugadas sean escritas. Si indagamos en las causas, nuevamente tenemos que hacer referencia a las condiciones materiales en las que se desarrolla la tarea docente, profusamente analizadas en la bibliografía específica: el problema del tiempo, la cantidad de instituciones, de estudiantes y de familias con las que se interactúa durante la semana, las adaptaciones curriculares que es preciso realizar para atender trayectorias y necesidades diversas...

Mientras que escribir es un hecho natural y demandado en la academia, que provee de espacios y recursos para que eso suceda, en las escuelas aparece vedado, al punto que es la propia academia la que escribe sobre el quehacer escolar, aun cuando las aulas le sean ajenas o distantes.

Ahora bien, aunque se modificaran esas condiciones materiales, necesitaríamos someter a discusión si los formatos habituales en los que circula el conocimiento derivado de las investigaciones resultan los más idóneos para comunicar los saberes docentes o si es necesario encontrar una narrativa capaz de alojar esa lengua de oficio, como propone Jorge Larrosa, que resista a los modos de escritura dominantes en el mundo académico.

Es importante también contar con redes de circulación y difusión de esos saberes relacionados con lo que efectivamente ocurre en las aulas de lengua y literatura. ¿Qué espacios existen o, mejor dicho, qué espacios recomendarías para que

aqueños profes que quieran dar a conocer sus experiencias y conocimientos puedan hacerlo?

Por una parte, se organizan, con cierta asiduidad, jornadas, congresos y simposios, algunos más específicos y otros no tanto, que convocan a la presentación de trabajos vinculados con las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura. La participación en estos espacios suele tener dos instancias de enriquecimiento profesional: por un lado, las presentaciones de ponencias, que demandan un proceso de objetivación y sistematización de las experiencias y saberes; por otro, los intercambios informales que suelen producirse en las pausas, en una mesa de café o una ronda de mates. Claro que no resulta sencillo para las y los profes de escuelas secundarias poder asistir a estos encuentros, no solo porque no cuentan con subsidios ni ayudas económicas, sino también porque las distintas jurisdicciones no contemplan, por lo general, las licencias por la asistencia a encuentros académicos.

Otro circuito de difusión de las experiencias y los saberes docentes son, claramente, las revistas. Afortunadamente, contamos en nuestro país con algunas revistas de acceso libre y gratuito, que promueven la publicación de experiencias de aula, críticamente reconstruidas, y habilitan la emergencia de otros modos de decir: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, de la Universidad Nacional de La Plata; *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, de la Universidad Nacional de Mar del Plata; *En Clave Didáctica. Revista de investigación y experiencias didácticas*, de la Universidad Nacional de San Martín, o esta misma revista, *Dar a leer. Revista de Educación Literaria*, estrechamente vinculada con la Especialización y la Maestría en Educación Literaria del CURZAS. Considero que es responsabilidad de quienes trabajamos en la formación de docentes, tanto en el grado como en el posgrado, difundir la existencia de estos espacios y colaborar para que otras y otros colegas se apropien de las herramientas necesarias para poder sistematizar y objetivar los saberes que les son propios.

Queremos que nos cuentes un poco acerca de “la cocina” del libro, ya que no es la primera vez que coordinás proyectos de este tipo. ¿Cuáles son los desafíos y también las satisfacciones que encontraste en este proceso?

El libro *Jugadas maestras. Propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura* tuvo, en realidad, dos procesos de gestación. El primero comenzó hace mucho tiempo, cuando, recién egresada de la universidad, comencé a dar clases en un pequeño pueblo de la Provincia de Buenos Aires. En ese momento no solo experimenté en carne propia el desencuentro entre los contenidos y los modos de enseñar y de aprender habituales en la academia y las exigencias de las prácticas docentes en las escuelas. Un desencuentro que –lo supe más tarde– está profusamente estudiado por quienes se ocupan de los profesores principiantes: se habla de *nadar* (o, por el contrario, *hundirse*) en *aguas turbulentas*; aterrizar; *chocar con la realidad*; *llegar a un territorio en calidad de inmigrante o de extranjero*, entre otras expresiones metafóricas habitualmente usadas en la bibliografía específica.

Gradualmente fui aprendiendo los gajes del oficio, no sin tropiezos, claro: descubrí que *para enseñar no basta con saber la asignatura*, como reza el título del libro de Hernández y Sancho, reconocí la centralidad de los vínculos con mis estudiantes, la importancia de la mirada, de la escucha, de la espera... todo eso asentado en una suma de pequeños gestos cotidianos. Y comencé a construir mi propio repertorio didáctico de estrategias, actividades, consignas, modos de iniciar una clase, de sobrellevar imprevistos...

La segunda gestación, más cercana, se inició cuando el Dr. José Vilella, director de la Colección Archivos de Didáctica, me solicitó la coordinación de un volumen para la Serie Fichas de Aula, que recoge experiencias de aula con reflexión didáctica. Por mi parte, venía dándole vueltas a esta idea de las “jugadas maestras”: propuestas de enseñanza probadas una y otra vez, capaces de ser adaptadas y reutilizadas en diferentes contextos en virtud de su potencial educativo. Cuando le presenté a José una síntesis de lo que me interesaba, me respondió que era eso, justamente, lo que esperaba. A partir de ese momento, comencé a convocar a profes -la mayoría habían sido mis estudiantes- para contarles el proyecto. Las respuestas eran: “tengo varias jugadas maestras, pero no sé si encontraré el tiempo para poder narrarlas”. Otra vez las condiciones materiales del trabajo en las escuelas como factor condicionante para poder objetivar las experiencias y los saberes construidos en el hacer. Finalmente, cuando el equipo quedó conformado, se inició un proceso de muchos intercambios, lo que redundó en un enriquecimiento profesional para todas las personas que participamos en el libro. No se trató de que cada colega aportara su jugada así, sin más. Una de las principales discusiones que nos dimos

giró en torno a qué contar y cómo hacerlo, cómo navegar entre la Escila de la anécdota y la Caribdis del registro académico, en una nave hecha de la lengua de oficio que mencioné anteriormente, esa lengua plagada de intersticios que solo pueden reponer quienes habitan, día a día, las aulas y que queríamos construir en el afán por reconstruir críticamente las experiencias.

Debatimos, también, los modos de incorporar las particularidades del contexto y el empleo del lenguaje no sexista. Vino, luego, una etapa de lecturas cruzadas, de sugerencias entre colegas, de ensambladuras y expansión de los textos... Todo ese proceso nos llevó más de un año y medio, antes de que el manuscrito llegara a manos de Laura, la correctora de estilo de la editorial de la Unsam, que colaboró con la versión definitiva que es la que ahora circula.

En una de tus “jugadas” dedicás un lugar central a las consignas, tanto a su formulación como a su análisis crítico, reflexivo. ¿Es una “deuda” de las formaciones docentes prestarle (más) atención a este género?, ¿de qué manera contribuiría esto en las prácticas profesionales?

Yo diría que contamos con muchos desarrollos, teorizaciones, clasificaciones y propuestas en torno a las consignas, particularmente las que solicitan tareas de escritura. Cuando converso con colegas de otras universidades o participo en congresos y jornadas de la especialidad, advierto que el tópico está presente en los programas de las asignaturas y en distintas instancias de formación profesional: sus definiciones, caracterizaciones, distintos tipos de consignas, los modos de formulación –con particular énfasis en los verbos utilizados–, las implicancias de suministrar las consignas de modo oral o escrito, entre otros aspectos. Dependiendo de los marcos teóricos tomados como referencia, las consignas aparecen como textos inscriptos dentro del discurso instruccional, instrumentos culturales en la mediación entre pensamiento y lenguaje, herramientas propias de la profesión docente.

Quizás nos faltaría indagar más sobre consignas destinadas a orientar actividades de lectura: todavía seguimos encontrando el “leé atentamente el siguiente texto”, como si hubiese un único modo de leer, un solo tipo de artefacto letrado o leyésemos siempre con el mismo propósito. Y, también, necesitamos desarrollar más los estudios y las propuestas en torno a las consignas que se ocupen de la oralidad, ese “pariente pobre de

la enseñanza”, como dicen Pietro y Dolz. Podemos promover, a través de nuestras consignas, diversos tipos de intervenciones orales y, especialmente, distintos tipos de escucha, aspectos poco indagados, aún, en las prácticas de enseñanza.

Sabemos que en tus clases y cursos de formación docente solés convocar a los (futuros) educadores con consignas creativas. Esto puede significar un desafío ya que, por lo general, los profes estamos acostumbrados a formular consignas propias o a veces a tomarlas “prestadas”, pero no a resolverlas. ¿Qué lugar ocupa y/o debería ocupar lo lúdico-creativo en la formación docente?, ¿de qué manera esto enriquece la tarea profesional?

Yo diría que la creatividad y el diseño de propuestas lúdicas son casi una cuestión de supervivencia en una tarea que puede tornarse muy rutinaria y a veces hasta agobiante, como resultado de las múltiples y cambiantes demandas a las que es sometida. Esto no implica que todas las clases y todas las actividades deben responder a este tipo de consignas, claro. Lo que considero importante, y es lo que intentamos desarrollar en las cátedras en las que participo, es el diseño de consignas que planteen desafíos que promuevan aprendizajes, que presenten algunas restricciones, que abran un espacio para la creatividad y que contengan la información suficiente para resolver la actividad propuesta. En este sentido, siempre sugerimos a quienes realizan sus residencias en las escuelas que resuelvan, previamente, las consignas que luego darán a sus estudiantes, no solo para ponderar el grado de dificultad que ofrecen, sino también para poder prever los recursos a la hora de acompañar la realización de la tarea: intervenciones docentes que aportan información, ayudas, incentivos, nuevas preguntas.

También invitamos a pensar y ofrecer, siempre que sea posible, en un abanico de consignas, de modo de contemplar las diversidades que encontramos en las aulas. Si damos cinco consignas, por ejemplo, solicitamos que seleccionen dos, no solo permitimos que cada estudiante tome decisiones sobre las tareas con las que quiere o puede enfrentarse, sino que promovemos un mayor nivel de compromiso y responsabilidad. Finalmente, y no es una cuestión menor, a la hora de revisar esos trabajos en nuestras casas, nos encontramos con una variedad de resoluciones que hacen la tarea mucho más amena.

La lectura en voz alta y la narración oral de historias ocupan un lugar importante en tu trayectoria como docente y en tus propuestas de investigación y formación.

Personalmente, ¿cómo descubriste que la lectura en voz alta se podía convertir en una interpretación con “condimentos” teatrales, que requieren de un hábil manejo de lo corporal y sobre todo de los matices con la voz? ¿Qué tiene de hipnótico, de mágico, la palabra oral, que siempre convoca y predispone a escuchar?

Las potencialidades del cuerpo y de la voz en la tarea docente también fueron un descubrimiento temprano en mi desempeño docente. Cuando empecé a dar clases, solicitaba la lectura silenciosa de los textos, casi siempre domiciliaria, siguiendo el modelo de la academia, al menos el de aquellos tiempos. Al día siguiente, constataba con sorpresa –e incomodidad– que la mayoría había intentado, pero había desistido. “Lea usted, profe”, me pedían mis estudiantes. Y cuando leía en voz alta, sin más recursos que los que mi intuición me soplabá, podía ver sus miradas atentas y ciertos pequeños gestos que me daban a entender “ahora sí”. Claro que no resulta sencillo, para quien se inicia en la docencia, desprenderse del inmovilismo de los cuerpos y la presencia silenciosa como estudiante, que es la norma habitual en la universidad, para pasar, casi sin transición, a hablar y moverse con un rol protagónico en el espacio escénico del aula, mientras se es objeto de observación de unos interlocutores que también participan de la acción y, la mayoría de las veces, tuercen el rumbo fijado.

Gradualmente fui experimentando con esos “condimentos” teatrales, como ustedes bien dicen, especialmente para convocar el interés y la escucha de los cuentos. De una compañera aprendí a leer hasta cierto punto, y dejar los cuentos inconclusos para que mis estudiantes fueran a buscar el final a la biblioteca (ahora lo harían en sus celulares), y también desarrollé el concepto y la estrategia de la *lectura ahuecada*, un modo de leer en voz alta que solicita breves intervenciones por parte del auditorio y que posibilita afianzar la escucha, ayuda a hacer explícitas las hipótesis y las interpretaciones que se van construyendo a medida que se “lee con los oídos”.

Tanto la lectura en voz alta como la narración oral –disciplina en la que me formé en el Estudio de la Palabra de Maryta Berenguer– tienen en común el carácter profundamente inclusivo y democratizador: dentro de nuestras comunidades somos más iguales cuando escuchamos que cuando leemos, dice Aidan Chambers en *El ambiente de la lectura*. Si bien ambas prácticas exigen preparación, la narración oral demanda el dominio de unas

herramientas de cierta complejidad, sobre todo si se trata de pasar a la oralidad textos que fueron escritos para ser leídos de manera individual y silenciosa. Este trabajo de adaptación resulta, en mi experiencia como coordinadora de talleres y seminarios, una instancia valiosísima de análisis y reflexión sobre las relaciones entre oralidad y escritura. En el pasaje de la comunicación escrita a la comunicación oral es muy probable que se produzca una interpretación de los signos lingüísticos a través de signos no lingüísticos. El sistema de posturas y gestos pueden utilizarse para reforzar lo que se dice, pero también para reemplazarlo, o bien contradecirlo. Al mismo tiempo, cuando se trata del arte de contar, la literatura debe atenerse a las reglas del juego de la oralidad. Una de esas reglas sostiene la necesidad de atender a los modos de recepción de los relatos. Luego, se debe considerar la extensión de los cuentos, la sucesión de los hechos, el número de personajes, las descripciones, la presencia de diálogos, el lenguaje... Todo ese proceso de adaptación –y de traición, diría Graciela Montes– constituye una magnífica clase de literatura.