



Los cuerpos en acción en las clases de Literatura: nuevos modos de aprender

Macarena Martínez*

Realizar un análisis de la enseñanza de la lengua y la literatura es un desafío al cual hay que enfrentarse como método para evaluar las estrategias y poner en prueba las planificaciones elaboradas para dictar clases. En mi caso en particular, me posicioné en un lugar de observación de mi suplencia en la escuela secundaria Fray Mamerto Esquiú durante el ciclo lectivo del año 2024. Esta institución educativa pertenece al Arzobispado de La Plata, por lo que se trata de una institución de gestión privada y católica (aunque recibe un porcentaje de subvención por parte de la Provincia de Buenos Aires).

Específicamente, las clases que seleccioné para este propósito las dicté entre agosto y septiembre en la asignatura Literatura del curso 5° año de la orientación Ciencias Sociales. Estas pertenecieron a un periodo de un cargo que tomé como una suplencia de unos meses pero en el que actualmente soy docente provisional. La segunda semana de agosto de 2024 empecé a trabajar sobre un programa armado por quien era profesora titular. Resulta importante, para la finalidad de este análisis, aclarar que me anticiparon que el curso estaba conformado por veintisiete alumnos —dieciséis varones y once mujeres— y tanto los directivos de la escuela como la profesora me comentaron que se trataba de un grupo con “niveles altos de energía”, “relativamente problemáticos en su conducta” y que contaban con “poco interés en las lecturas particulares de la asignatura”. No obstante, la mayoría se caracterizaba por tener un “desempeño distinguido” en las diversas materias que integran la orientación Sociales en el currículum de 5° año. Con esta información previa a conocerlos y además, con el hecho de que las clases de Literatura eran los viernes en las dos últimas horas, yo me figuré que probablemente iba a presentarme ante un desafío por la forma en que debía afrontar las clases.

* Macarena Martínez es estudiante avanzada del profesorado y la licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
macarenamartinezletras@gmail.com

A partir de ello y dado que uno de mis propósitos es analizar los problemas epistemológicos y metodológicos de la enseñanza de la lengua y la literatura, me propuse analizar el movimiento de los cuerpos en el aula y su influencia en el dictado de mis clases. Para esto, seleccioné como temas disparadores el cotidiano y la cultura escolar, el aula y la disciplina, para luego problematizar cuál era la respuesta de mis alumnos ante este cotidiano escolar. Además, procuré vincular las expectativas de los jóvenes como lectores y su comprensión de los referentes literarios a partir de la cultura que se encuentra imbricada en el aula. Es decir, tener en cuenta cómo influía su modo de vida en la lectura de los diversos textos literarios.

En primer lugar, considero necesario remitir a la etnografía como práctica que permite estudiar aquellos procesos educativos que se presentaban en el aula. Con ello me refiero a que, tal como se me había anticipado, desde la primera hasta la última clase que dicté en este curso, me encontré con un grupo que se caracterizaba por el “movimiento”. En el sentido más llano del término. Todos mis alumnos se trataban de adolescentes de dieciséis o diecisiete años que se comunicaban con su cuerpo, que estaban en constante movimiento, y que usaban cada músculo y articulación que poseían del mismo; el resultado parecía el efecto más logrado de la cinematografía muda: sólo a través de sus gestos, de sus desplazamientos por el aula y del uso de sus cuerpos, un observador podría entender todo lo que acontecía en el aula, sin tener que oír siquiera sus voces. Así, me encontré en la ardua tarea de documentar lo *no-documentado* de la realidad social del aula (Rockwell, 2009). Para ello, la etnografía me resultó una forma de comprender mejor la construcción del uso de sus cuerpos que demostraban los adolescentes, porque tal como explica Rockwell (2009) “el producto del trabajo analítico [del etnógrafo] es ante todo una descripción. [...] Esta descripción, como punto de llegada de la investigación, orienta la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales hacia el análisis de las formas particulares y variadas de la vida humana.” (pp. 21-22)

A mí se me había anticipado parte del comportamiento del curso, sin embargo, las preguntas se repetían constantemente en mi cabeza ¿En todas las clases de la escuela se mueven de forma semejante? ¿Cómo hacen para mantener la energía a lo largo del día y de la semana? ¿Cuánto influye la palabra “suplente” al lado de mi nombre? La única certeza que tenía era que si me servía de las herramientas de la etnografía, aquello que en un principio me pareció extraño y caótico podía terminar en la comprensión de las lógicas propias de ese curso porque esta disciplina puede aportar “los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo” (Rockwell, 2009, p. 26) y podía permitirme entender la incidencia de los matrices socioculturales. Con esto,

entonces, “La etnografía puede proporcionar una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía.” (Rockwell, 2009, pp. 28-29)

En segundo lugar, me parece importante, para comprender la incidencia de la organización del aula, hacer una pequeña revisión historiográfica sobre la construcción del espacio áulico. A partir del proceso de escolarización de finales del siglo XVII, en el cual se estabilizan, universalizan y mantienen las estructuras básicas hasta nuestros tiempos, se puede comprender que la escuela conforma un sistema para educar en los Estados Nacionales (Feldman, 2010). Además, “Sus rasgos presentes muestran un esfuerzo exitoso para ordenar, sistematizar y dirigir la tarea de los profesores y alumnos mediante la creación de ámbitos y procedimientos especializados.” (p. 22). En ese sentido, la mayor novedad en el siglo XX fue el modo en que los alumnos fueron divididos en grupos según su edad y dispuestos en salones para que se conforme un grupo relativamente homogéneo con un curso progresivo y graduado en la escala de aprendizajes. Como anticipé brevemente en los párrafos anteriores, en la primera clase que tuve con este curso noté que el cuerpo de cada uno de ellos parecía irradiar una energía y pulsión frenética a cada segundo que pasaba. Conviene aclarar que esta clase la dediqué principalmente a conocer a cada uno de ellos y conocer la dinámica del grupo, sin embargo, realmente llamó mi atención todas las veces que se levantaban de las sillas, movían los bancos de lugar, se sacaban y se ponían los abrigos del modo más visible posible, tiraban papeles al tacho de basura como jugadores de básquet, entre otras acciones. Esto no significa que como docente yo espero que cada uno de los estudiantes esté sentado durante dos horas completamente quieto en su pupitre ni puedan sacarse la campera porque tienen calor, pero en aquel momento sí consideraba que debía existir cierto orden en el aula que permitiera a los alumnos estar concentrados en la clase.

Feldman (2010) explica que “El sistema de aulas se asoció con métodos de trabajo mediante los que un solo profesor podía controlar a un grupo de niños e instruirlos de manera directa mediante procedimientos de preguntas y respuestas” (p. 23). Entonces, teniendo esto en cuenta, a lo largo que pasaban las clases consideré tomar a estos profusos cuerpos en movimiento para utilizarlo en favor de los aprendizajes, y no recaer en un método del llamado de la atención por cada movimiento por fuera de lo esperado. Cuando noté que no necesariamente el imaginario común que se tiene de que el silencio y la quietud de los alumnos en el aula implica un mejor dictado de las clases pude comenzar a buscar alternativas para este grupo en particular. En conclusión, como explica Feldman (2010), si no hay un uso adecuado de esa historia para entender la constitución escolar y contextualizar problemas

prácticos se genera una importante tensión entre desarrollos didácticos complejos y las situaciones en las cuales se quiere hacerlos funcionar. Aunque “poco se podrá hacer por la escuela si no se entiende su constitución, sus tradiciones y sus vigencias”, también es claro entender que “todo dispositivo con un fin práctico, como la escuela, requiere de un adecuado funcionamiento técnico-instrumental para responder problemas especificados” (2010, p. 31).

En conjunto, la etnografía y el conocimiento del cotidiano escolar me llevaron a realizar una investigación para entender la situación de los cuerpos en movimiento dentro del aula. Feldman (2010) explica que la investigación educativa está dirigida “a que el profesor pueda esclarecer, en un trabajo singular o cooperativo con otros profesores, los principios que alimentan sus acciones o decisiones” (pp. 83-84). En mi caso, visité la sala de profesores previo a las clases de Literatura para ver si lograba consultar con alguno de los otros docentes del curso si en sus clases sucedía lo mismo. Fue un trabajo difícil porque, en general, los educadores siempre estamos corriendo entre una escuela y otra o aprovechando los recreos para terminar la planificación de ese día. Para lograr entablar una buena conversación y encontrar respuestas a la pregunta “¿a vos también te sucede que no sabés como hacer para que los chicos de 5° Sociales estén quietos en sus sillas?” recurrí a las mejores herramientas que tenía: preparé un mate, y luego de compartir algunos obtuve diversas respuestas. La mayoría de los profesores me dijeron que sí, que el curso tiene un “comportamiento peculiar”, que “hay que entenderlos... están en la edad” o que “después de un par de actas ya se portan bien”. Así que, con esta información me enfrenté a preparar las clases y ver cómo hacer para que mis explicaciones se conviertan en un palabrerío aceptable y comprensible para los estudiantes.

Con ello, me remito a algunas situaciones particulares propias de mi experiencia en el dictado de las clases de este curso. Luego de algunas semanas de haber estado trabajando con ellos, supe que el uso particular que le daban a la organización del espacio no era consecuente con mayor dispersión durante la clase. Es decir, cada viernes yo entraba al aula y me encontraba con los pupitres organizados de diferentes formas y, sin embargo, cuanto más pedía que volvieran al tradicional esquema de organización áulica (todos los pupitres ubicados hacia el pizarrón, divididos en filas y columnas, cada alumno sentado en el suyo y mirando hacia el frente) más perdía su concentración; si, por el contrario, les permitía quedarse en esa organización particular, la atención, participación y predisposición de ellos hacia la clase era mejor. Había días que, mientras yo me acomodaba en mi escritorio y firmaba el libro de aulas, se juntaban entre varios y conformaban diferentes grupos de aproximadamente cinco estudiantes, implicando que muchos de los alumnos no estuvieran sentados de frente al pizarrón sino

de costado; otros días muchos optaban por sentarse por fuera del diagrama de filas y columnas de bancos y simplemente se posicionaban solos con su silla y su carpeta contra una pared; otro día también me encontré con un “muro” hecho por pupitres que dividía al salón en dos secciones [1].

Si se tiene en cuenta que la distribución del espacio forma parte de la vasta cultura escolar, es imprescindible comprender lo que Viñao (1995) postula sobre este:

De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa. [...] La dimensión espacial de la actividad educativa es parte integrante de ella; es educación. [...] Es, en suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, «una forma silenciosa de enseñanza». Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa. (p. 253).

Por tanto, el aula conforma un lugar dispuesto de modo específico para la enseñanza. Y en esta se refleja el “intento —lógico pero inviable— de instruir y educar a un número amplio de personas acercándose lo más posible al tipo de relación y métodos seguidos en la enseñanza individual o a un número reducido de ellas.” (Viñao, 1995, p. 256). No me han faltado situaciones en mis clases en que otros agentes de la educación (directivos, preceptores, auxiliares) visitaron el aula para dar algún aviso (que se suspendió la clase de educación física, consultarme si uno de ellos podía salir a hablar con la directora, pedirles colaboración con la limpieza del aula) y trataron de ordenar a los alumnos diciéndoles que “se sienten bien” o que “vayan a sus bancos”. Aquí, el problema se reflejaba en el olvido de que:

se opera no con materiales inorgánicos sino con seres humanos. Entonces, curiosamente, la alta eficacia del mecanismo diseñado se revela altamente ineficaz. El lugar construido deviene un sistema cerrado, no flexible ni adaptable, en el que las necesidades de apropiación territorial del ser humano y de configuración de espacios personales y ajenos, comunes y compartidos, resultan inviables. (Viñao, 1995, p. 256).

Por ello, yo me encontraba abierta a la disposición organizativa que ellos presentaban a las clases, y a su vez buscaba complementar sus decisiones con mi parte. Si el grupo se caracterizaba por el movimiento constante, entonces yo también debía formar parte de esa actividad. Si la atención en ellos estaba enlazada con la acción, entonces mi movimiento debía ser mayor o igual. Por esta razón, dar clases los viernes en esa escuela y curso, para mí, implicaba usar toda mi energía corporal, caminar por el aula, recorrer los diferentes espacios o zonas creadas, aprovechar al máximo mis gesticulaciones —un cuenta pasos seguro me hubiera felicitado—.

Naturalmente, esta adaptación a las circunstancias de uso del espacio y del cuerpo mío y de los alumnos llevaron a un cambio en la propia disciplina del aprendizaje de la literatura. Para esto, me pregunté cómo hacer para que aquellas lecturas que se enlistaban en el programa que había armado la profesora titular pudieran serles de interés a los jóvenes. El currículum oficial de Literatura de 5° año aborda los textos literarios en el contexto de las formas realistas, miméticas, fantásticas, maravillosas y de ciencia ficción. Mi objetivo más cercano era que los cuentos que teníamos que afrontar durante las primeras semanas del segundo cuatrimestre pudieran estar cargados de diferentes sentidos válidos para los alumnos y que cada uno, como indica el currículum, pueda “construir un proyecto personal de lectura literaria”. Así, según las indicaciones recibidas, debía comenzar con los cuentos “Casa Tomada”, “Continuidad de los parques” y “No se culpe a nadie” de Julio Cortázar para explicar la cosmovisión fantástica, las temáticas y los recursos propios del género, la postura del lector vacilante y la noción de extrañamiento.

Como dispone Silvia Green (2011), el cuerpo tiene una relación estrecha con la literatura y puede ofrecer ayuda para generar distintas interpretaciones y discusiones a tomar una posición, intercambiar posturas y defender ideas. Justamente, en un tema tan intrincado como lo es definir qué es verdaderamente un texto fantástico y cómo se diferencia del maravilloso y del extraño, me parecía interesante encontrar esa participación por parte de los alumnos que implicara una lectura más atenta a los textos porque trabajamos y pensamos la literatura, nos pensamos con la literatura, pero sobre todo “entramos en relación con la literatura” (Duarte y Villar, 2016, p. 83). A partir de lo que Eagleton sostiene de que los discursos modelan formas de consciencia e inconsciencia relacionadas con el hecho de ser personas, Green (2011) se pregunta “¿a qué relaciones podrían llevarnos el poder, el cuerpo, la literatura y el ‘ser persona’?” (p. 16). La idea era observar cómo llegar a que “...en determinadas circunstancias históricas más amplias, no sólo empiecen a cuestionar algunos de los valores que se les transmitieron sino que comiencen a poner en tela de juicio la autoridad con que se los transmitieron.” (Eagleton en Green, 2011, p. 16). Además, si podíamos abordar las lecturas de modo que nos movilizaran y nos generaran interrogantes, yo consideraba que podía unir aquello por lo que el grupo tanto se caracterizaba con el objetivo de promover la lectura en relación con las otras disciplinas particulares de su orientación.

Aquí también me abrí a que en la lectura de los cuentos de Cortázar entren las voces propias de los alumnos. Como explica Dubin (2022), a la literatura en la escuela se la tiene por un saber “virtuoso”, que se espera universal y no contaminado con la “experiencia personal”. Pero, “el aula (como la vida)

nos exige actuar sobre lo que efectivamente sucede, no sobre lo que nos gustaría que suceda. Y leer literatura con otros es escuchar a esos otros y esto, desde siempre, ha sido la enseñanza de la literatura en la escuela.” (Dubin, 2022, p. 60). Si bien el concepto que plantea el autor puede apuntar a culturas de barrios populares, en este caso también me parece apropiado entender que cualquier barrio entra por la ventana de la escuela, “Porque el barrio no es una serie de referencias geográficas. Es, sobre todo, *formas de sentir y de decir.*” (Dubin, 2022, p. 1, cursivas del original). En este caso, yo me encontraba en una zona que se reconoce propia de las clases económicas media-altas de La Plata. Así, la cultura escolar está atravesada también por las condiciones sociales y económicas propias del barrio. En mis primeros intentos de promover una lectura más atenta a los cuentos, comencé a hacer una pequeña exposición de cómo los lectores podíamos saber que el protagonista de “Continuidad de los parques” tiene un “buen vivir” aunque nunca se nos explicita directamente. De a poco, en voz alta, fui rescatando algunos indicios que podían observarse fácilmente para llegar a esta conclusión. Entonces les dije a los alumnos: “el hombre regresa a una finca de la cual es propietario, tiene un mayordomo, una sala dedicada específicamente a ser un estudio, cuando hoy en día todos tenemos un escritorio en nuestras piezas y, además, el narrador explica que eligió continuar la novela en su sillón favorito; chicos, es claro que es apoderado, sino ¿por qué tiene más de un sillón como para encima tener uno favorito? ¿Quién tiene más de un sillón en su casa?”. En lo que duró toda mi suplencia fue el único momento en que pude contemplar el silencio y la quietud absoluta de todos mis alumnos. Parecía que alguien le había puesto pausa a la escena. Sus caras incluso detentaban algo muy parecido a la culpa. Entonces noté que también con su cuerpo, nuevamente, estaban expresándose.

En una de las últimas clases destinadas al fantástico, había un comentario que más se repetía, y era que no se entendía nada de lo que estaba aconteciendo en el cuento porque “no pasaba nada maravilloso”. Ante un relato que rompe con las expectativas lectoras acerca del género fantástico, me pregunto qué sucede con los saberes que se suponen que se deben aprender y cómo influye la comprensión de lectura en ello. Como analiza Provenzano (2016), si “enseñar a leer en la escuela se impone como una ‘literalidad universalizadora’, en la que todo aquello que se desvía de ese saber total, se ve como dificultad en la comprensión” (p. 94), el problema aquí es entender qué se debe realizar con las interpretaciones que no son acordes a lo establecido. Comprendí entonces, que es necesario y resulta útil reconocer las distintas interpretaciones y lecturas como objetos de conocimiento a partir de las condiciones sociales en las que se lee. De otra manera, la literatura estaría estableciendo una relación autoritaria, porque impondría los significados que se deben descubrir como “un secreto atesorado en los textos” (Provenzano, 2016, p. 97). Cuando el referente no es claro, como sucede en el

final de “Casa Tomada” de Cortázar, las reglas que se consideran convencionales en torno a qué debe aparecer en cada relato u obra para que constituya parte de un género específico se ponen en tensión. Mi rol como docente fue demostrarles que los límites no siempre son fijos, que aunque los géneros discursivos son relativamente estables, como plantea Bajtín (1979) en su teoría, lo fantástico puede ser parte no solo de la literatura sino también en estar presente en su día a día.

Siguiendo a Duarte y Villar (2016), “La escuela puede devenir espacio de experimentación donde se crucen los límites de la representación [...] donde se abran “procesos de singularización” capaces de construir otros modos de sensibilidad, de relación con el otro, de creatividad.” (p. 85). En ese sentido, en todas las clases era posible que los cuerpos de los alumnos formen parte de una forma de enseñar algo nuevo cada clase ya que “Se trata de proporcionar al pensamiento nuevos escenarios y de habilitar las conexiones insospechadas para así sorprendernos de nosotros mismos y de los modos de conocimiento minoritarios que inventamos.” (Duarte y Villar, 2016, p. 85). A modo de ejemplo, al leer “No se culpe a nadie”, y explicar el procedimiento de extrañamiento que se puede observar en el cuento, todos hicimos una puesta en escena de la acción de ponerse un pulóver. Cada estudiante encontraba su forma para hacer que el proceso automático y rutinario que implica ponerse un abrigo se torne en un ejemplo básico de singularización. Luego, la explicación de la *ostranenie* o desfamiliarización del Formalismo Ruso resultó más asequible para ellos.

En conclusión, al recurrir a la etnografía como herramienta de investigación, al observar en profundidad las dinámicas del aula y al analizar las dinámicas individuales y grupales, pude comprender la disposición áulica que resultaba más adecuada para ese curso en particular. Así, podía tener en consideración los intereses, y necesidades de los alumnos. Esto me permitió formular algunas hipótesis sobre posibles propuestas pedagógicas adaptadas a este grupo en específico y pude ponerlas a prueba en la práctica para un mejor manejo de los textos literarios por parte de los alumnos.

Notas

[1] Este último caso corresponde a un festejo específico que tuvieron un día en la escuela en el cual cada curso debía representar a un país a partir de decoraciones y actividades. A este quinto les había tocado Alemania, por lo que los bancos habían sido utilizados para reflejar el “Muro de Berlín”.

Bibliografía

- Duarte, Carlos y Villar, Aandrea (2016). El cuerpo entramado: Hacia una poética de las afecciones. *El Toldo de Astier*, 7 (13), 82-89. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7542/pr.7542.pdf
- Dubin, Mariano (2025). “Cuando una ventana da a una calle de barrio” en *Ensayos Escolares*, Buenos Aires, Pixel, pp. 59-75.
- Feldman, Daniel (2010). “Capítulo 1. Métodos, normalización y control” y “Capítulo 4. Relaciones entre conocimiento y acción” en *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires, Paidós. pp. 17-32 y pp. 77-100.
- Green, Silvia P. (2011) Literatura: Poner el cuerpo en juego. *El Toldo de Astier*, 2 (3). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4886/pr.4886.pdf
- Provenzano, Mariana (2016). “Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia” en *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 127-140. AGREGAR LINK
- Rockwell, Elsie (2009). "La relevancia de la etnografía" en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.
- Viñao, Antonio (1995). “Historia de la Educación e Historia Cultural” en *Revista de Educación*, Número 37, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes Español.