



Literatura: poner el cuerpo en juego

Silvia P. Green*

Pararse al filo del comienzo del año escolar y mirar hacia adelante, significa imaginar grupos de jóvenes que ya conocemos, o que se renuevan o que se presentan como desconocidos cada año, porque –sabemos- han crecido, han madurado- poco, mucho, algo-. Por esta razón, el reencuentro siempre es novedoso ya que, a veces, sólo reconocemos algunos rastros en esos rostros que se esconden tras sus nombres, después del receso de verano. Pararse al filo del comienzo del año significa imaginar con qué lectores y con qué literatura nos encontraremos reunidos en el aula.

A partir de la propuesta del currículum de la nueva secundaria en la Provincia de Buenos Aires, la Literatura ha comenzado a ocupar el lugar que le corresponde en la enseñanza media, tras el letargo a la que se vio sometida después de las políticas educativas de los noventa cuando, como manifiesta Carolina Cuesta (2003) en el capítulo primero de su tesina, se había desplazado a la literatura “hacia un espacio de inespecificidad” en el que su estudio quedaba “reducido a la aplicación de modelos lingüísticos provenientes, en su mayoría, de las líneas comunicativas y lingüístico- textuales o de ciertas concepciones sobre ‘el placer de la lectura’ que promueven una ‘resistencia a la teoría’ basada en la creencia de que este saber se presenta como obturador entre el texto literario y lectores”. Esto es: la literatura como objeto de estudio había pasado a un segundo plano, había perdido- por decirlo de alguna manera- “importancia” como saber escolar en sí mismo.

Quizás porque hacía ya mucho tiempo que en mis clases la literatura se diluía entre análisis textuales y otras teorías, la llegada de esta nueva propuesta curricular para la escuela secundaria

* Silvia P. Green es profesora en Letras y estudiante avanzada en la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de San Martín). Trabaja en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, Partido de San Martín.

silviagreen60@hotmail.com

de obras destinadas a jóvenes adolescentes, se convirtió en un desafío personal: encontrar la vuelta para que, como desarrollaré más adelante, esas obras clásicas listadas en el nuevo currículum, en apariencia alejadas de la realidad de estos jóvenes, pudieran hallar sentidos válidos y quizás, por qué no, pudieran ser disfrutadas en su lectura.

Del pensar al decidir

El currículum oficial de Literatura de 4to. Año -ex 3ro., ex 1ro. de polimodal- aborda los “textos literarios en el contexto de las formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas, y en el contexto de las prácticas del lenguaje del ámbito literario” al que se adjuntan, más adelante y tras distintas consideraciones, objetivos y orientaciones didácticas, un listado bajo el título “Anexo de textos sugeridos” [1], en el que se compilan desde *El cantar de Mio Cid*, *La araucana* de Alonso de Ercilla, *El Bernardo o La derrota de Roncesvalles* de Bernardo de Balbuena, hasta la *Ida y vuelta de Martín Fierro* de José Hernández o *El eternauta* de Oesterheld, entre otros; para la “cosmovisión épica” colecciones de mitos y leyendas de autores clásicos y modernos; para la “cosmovisión mítica” y bajo “La mirada trágica en la literatura española” se sugiere la trilogía de García Lorca (*Yerma*, *La casa de Bernarda Alba* y *Bodas de sangre*) y poesía de las generaciones del '98, del '27, como así también poesía de la post- guerra. Casi nada.

Ante este panorama tan sugerente como vasto, pensé en mis alumnos y en esas primeras clases en las que, además de introducirlos en la materia, me dedico a saber de sus expectativas, a escucharlos y a saber quiénes son. Entonces *aprendo* que algunos viven en barrios carenciados, que pasan mucho tiempo en la “casita” (un hogar de día) mientras que sus padres trabajan; que otros vienen de Capital y tienen una familia “bien constituida” o no, que pueden tener otras “carencias” distintas a las económicas y que todos nos encontramos en esta pequeña escuela privada de Villa Ballester [2].

Mi consigna fue, entonces, no defraudar esos intereses; un intento de no romper el “encantamiento” de las primeras semanas, y así me propuse evitar la esterilidad en la que nos colocan las concepciones de la comprensión lectora y el placer de la lectura, entramadas en los proyectos escolares que creen siempre atender a los “intereses” de los jóvenes (Cuesta, 2006) para, por el contrario, descubrir y compartir con los alumnos ese espacio para lo literario.

La idea fue entonces, buscar un tema transversal, que recorriera el corpus sugerido por el nuevo diseño curricular, que nos permitiera relacionarlo, por qué no, con otras materias y así, hurgar en “otras visiones” –como pueden ser las de la psicología o las ciencias biológicas-, pero que, en el caso de la literatura nos llevaran a otros sentidos y miradas.

El cuerpo me pareció un tema interesante para trabajar, pues la literatura -como la naturaleza humana- tiene un contacto estrecho con él, porque es posible relacionarlo con lo mítico y lo trágico, que es lo sugerido por el diseño y, porque además, podría generar distintas interpretaciones y discusiones que enriquecieran el intercambio de posturas y llevaran a los alumnos a tomar una posición, a defender una idea, o a simplemente dejarse llevar por “el ratoncito” que el tema del cuerpo “despierta” y que podría estimularles el “gen creativo”.

Si bien como sostiene Terry Eagleton “Los discursos, los sistemas de signos y las prácticas relacionadas con el significado, desde el cine y la televisión hasta la novela y los lenguajes de las ciencias naturales, producen efectos, modelan formas de conciencia e inconsciencia estrechamente relacionadas con el mantenimiento o la transformación de nuestros sistemas de poder existente” y agrega “se hallan íntimamente relacionadas con lo que significa ser una persona” (1988: 249), y considerando yo que en la adolescencia el cuerpo detenta poder, ¿a qué relaciones podrían llevarnos el poder, el cuerpo, la literatura y el “ser persona”?

Mi intención distaba -y dista- de que estas obras pudieran “modelar formas de conciencia e inconsciencia”, sino, todo lo contrario: más que “modelar” esperaba “deestructurar”, con la ilusión de que como afirma el mismo Eagleton: “...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.” (1988: 238).

El cuerpo es un tema que bombardea desde la publicidad, desde los programas televisivos, está en las “lecturas” de todos los días, como lo están la fealdad, la belleza, las metamorfosis (pensemos en el *photoshop* o en las cirugías estéticas extremas) o la mirada de los otros; pero la cuestión era preguntarnos ¿qué pasa en la literatura? Más aún: ¿qué pasa en la literatura a los ojos de estos lectores y míos? Presumí que desde su perspectiva, estos lectores jóvenes adolescentes podían

encontrar estos textos como significativos, o bien podríamos descubrir entre todos nuevas significaciones.

La consigna fue, entonces, acercarnos a través de la lectura a las obras literarias y que nos llevaran a analizar las tragedias, los cambios o las vicisitudes que sufrieron los *cuerpos* de los personajes de aquellas elegidas, para encontrar no una sola respuesta, sino distintas lecturas posibles, o para llevar a los alumnos a comprender que, como diría Heidegger según Eagleton “Debemos abrirnos pasivamente al texto, someternos a su ser (misteriosamente inagotable), permitirnos interrogarlo” (1988: 74). Abrirnos a esa “pasividad” relacionada, quizás, con el ocio aristotélico, en el sentido de que sea una “gozosa actividad de la no actividad”, abrirnos con una “pasividad invasiva” para abordar la lectura de modo que nos movilice y nos genere interrogantes.

Mi intención era ir más allá del ejercicio de aplicar la teoría literaria, por lo que me propuse escuchar las voces de los alumnos, sus *interpretaciones* de la teoría literaria, su comprensión del texto, para *despegarme* de la enseñanza “tradicional” de la literatura, que encuentra en el “reconocer metáforas...”, o en el “subrayar los recursos expresivos...”, la única forma de vincular la “teoría” con lo *literario*.

Sobre los lectores de este corpus

Al comienzo decía que pararse al filo del comienzo del año significa imaginar con qué lectores nos encontraremos reunidos en el aula. ¿Y por qué imaginarnos un lector y no, simplemente, dejarlo ser? Porque tenemos que planificar; todo –o casi- tiene que estar “bajo control”, tiene que ser factible de ser “supervisado”. En la escuela, nada puede estar potencialmente librado al azar. Esta condición forma parte de la escolaridad. De ahí que necesariamente tengamos que pensar en un lector empírico que responda a la realidad escolar, aunque siempre podemos hacer una zancadilla e idear nuevos cruces y embarcarnos en otras propuestas de esos puntos de partida.

La realidad escolar de la educación media está –además de la condición anterior- colmada de adolescentes. Y si pensamos en adolescentes pensamos en que *todo* se encuentra a *flor de piel*, desde el amor hasta el odio, desde la violencia hasta la más pacífica docilidad y como consecuencia de esto, ¿qué tipo de *lector empírico* según la clasificación de Antezana solemos

imaginar los docentes? El *fantástico-emocional* quien, según el autor, “necesita de ese tipo de lecturas de acuerdo con su temperamento” (1999: 96).

¿Por qué? Porque un poco “románticamente” los docentes imaginamos a esos jóvenes temperamentalmente “rebeldes”, “malhablados”, “desaprensivos”, “irresponsables”, al mismo tiempo que, “valientes”, “cariñosos” y hasta “comprensivos”, y porque estamos convencidos de que “nada” -o poco- en la escuela “les interesa”, pero, mucho menos, “pensar”. Entonces, buscamos lecturas facilistas plagadas y espejo de la supuesta “realidad social adolescente”, damos por sentado que nuestros alumnos no tienen el hábito de leer y, por lo tanto, debemos darles “cosas que puedan entender” o “que les puedan gustar”, para que su encuentro con la literatura no sea “traumático” y la condenen, por ello, para siempre al olvido, o al mote de “aburrida”, sin tener en cuenta que sí, que están leyendo, y que entonces tenemos que considerar que *no tienen por qué leer en la literatura lo que nosotros leemos*. Mi motivación al pensar en este corpus fue, precisamente, la curiosidad de escuchar qué leían mis alumnos en este recorrido.

Del decidir al poner en marcha

Otro aspecto a tener en cuenta para la elaboración de mi propuesta fue el marco teórico. Mi intención era poner en juego, también, otro tipo de textos –sobre la investigación y análisis de obras, temas o personajes literarios, por ejemplo- que no fueran publicaciones del ámbito escolar, para acercar, de este modo, a los alumnos a otro tipo de discursos, de discusiones.

Fue así que me pareció interesante un ensayo de Adriano Corrales Arias (2007), profesor e investigador costarricense, que en su trabajo “El cuerpo y la literatura o la literatura del cuerpo” aborda el tema desde distintos enfoques –estético, mitológico, religioso, filosófico, entre otros- con un léxico y un estilo que no es habitual en la escuela media. A éste se sumó “Representaciones del cuerpo en la literatura” de María Jimena Vignati (2009) quien, por su parte, analiza el tema realizando un recorrido desde las obras de la mitología clásica hasta el siglo XX.

A partir de este marco introductorio, el corpus quedó conformado de la siguiente manera:

UNIDAD 1: *El cuerpo y la mirada de los otros*.

Eje: La problemática del cuerpo en la literatura.

Contenidos:

La Literatura. Concepto. Definiciones. Géneros literarios y géneros discursivos. Del mito clásico al teatro argentino: *Antígona* versión anónima y *Antígona Vélez* de Leopoldo Marechal. El cuerpo y los valores religiosos. Del cuerpo y la metamorfosis: *Popol Vuh*, “*La leyenda de Anahí*”. Las leyendas urbanas: “El lobizón”, “El chupa cabras”, entre otras versiones. Cuerpo, metamorfosis y transformación: Fragmentos de *La metamorfosis* y *El arte de amar* de Ovidio. La fascinación por la deformidad y la mirada de los otros: *La metamorfosis* de Kafka, *El hombre elefante* de David Lynch (film). El cuerpo en las artes plásticas clásicas y aborígenes: *Venus* de Wilendorf; *Hombre-yaguar* de la cultura de San Agustín; *Maza antropomorfa* de la Cultura Chavín; *Hermes* de Praxiteles; *Antinoo*, busto romano anónimo.

UNIDAD 2: *La fusión del cuerpo y lo trágico.*

Eje: La Literatura del cuerpo y de la mente.

Contenidos:

Lo trágico y el cuerpo: El Cid y la “Afrenta de corpes”. *Fuenteovejuna* de Lope de Vega; “La cautiva” de Esteban Echeverría. *Yerma* de Federico García Lorca. De lo trágico a lo gracioso: *Médico a Palos* de Moliere. El cuerpo y la mente: “El caso del señor Valdemar” Edgar A. Poe; “Funes, el memorioso” de Jorge Luis Borges. El cuerpo y las artes: *Piedad florentina y del Vaticano* de Miguel Ángel; *Funerales de Atahualpa* de Luis Montero; *Déjà vu* de Tony Scott (film).

UNIDAD 3: *El lenguaje poético y lo simbólico.*

Eje: La Literatura del cuerpo y la poesía.

Contenidos:

“Desnudos” Juan R. Jiménez; “El Cristo de Velásquez” de Miguel de Unamuno; “En el entierro de un amigo” de Antonio Machado. “Cuerpo presente” de Federico García Lorca; “Salvación por el cuerpo” de Pedro Salinas; “Desnudo” de Jorge Guillén; “El cuerpo y el alma” de Vicente Aleixandre “*El cuerpo deshabitado*” de Rafael Alberti; “Tú me quieres blanca” de Alfonsina Storni; “Poema 1” de Pablo Neruda; “Para llorar” de Vicente Huidobro; “Dicotomía incruenta” de Oliverio Girondo; “Poema contra la noche sin cuerpo” de Octavio Paz y “Cuerpo docente” de Mario Benedetti.

¡A poner el cuerpo en juego! (O, ¡en la cancha se ven los pingos!)

Tras muchos años de enseñar literatura –o lo que quedaba de ella en la escuela- tengo que confesar que poner en práctica esta *nueva perspectiva* fue movilizador, aunque lo que más me sorprendieron fueron sus resultados.

En primer lugar, no utilizar un “manual” de literatura, junto con la lectura y comentario en clase de los textos académicos propuestos, le confirió a las clases un *clima distinto*. No sé dónde ni cómo surgió la *magia*, pero estaba. Cambió la dinámica de la clase.

Era evidente que el tema les interesaba, porque traían material, *todos* participaban activamente en clase, pero creo que fundamentalmente, porque hubo desde el principio una jerarquización y valoración no sólo de lo literario, sino de las interpretaciones que pudieran darles a esos textos.

Cada unidad tuvo su *momento de gloria*. Entre *La metamorfosis* de Kafka y *El hombre elefante* surgieron debates interesantes sobre el valor social de la belleza, y la fascinación por lo “raro”, de los sentimientos que despiertan (aceptación, rechazo, lástima). Algo interesante fue que se preguntaron por qué los personajes eran masculinos, por ejemplo..., o por qué Kafka había elegido la metáfora del cascarudo y no otro “bichito”...

A propósito de la “Afrenta de Corpes” y “La cautiva”, se generaron muchos debates sobre el cuerpo femenino como una cuestión relacionada con el honor de los hombres. La ubicación en tiempo y espacio de las historias fue lo que más les costó, pero también fue fundamental para que pudieran comprender qué simbolizaba ese cuerpo de mujer en cada entonces, y quién tenía el poder sobre él.

No podían creer que la literatura hablase del ultraje o de la violación “en esa época”, así como tampoco del “derecho de pernada” en *Fuenteovejuna*, cuestión que sirvió para resaltar a la literatura como un *producto* social que como toda creación artística, condensa no sólo *la belleza*, sino también la *denuncia* como forma de expresión.

Después de *vivir* la muerte de Valdemar y *morir* con el memorioso Funes, (que también analizaron en la asignatura Psicología e investigaron sobre el tema de la memoria y sus posibilidades de

recordar tan detalladamente), y observar la curiosa forma en que los narradores de ambos relatos hallaran “el pretexto” –como dijeron ellos- para poder contar la historia, llegar a la poesía fue otro desafío.

Ya no se trataba de “identificar metáforas” sino de encontrarles el significado dentro del poema “¿Por qué esta palabra y no otra?” “¿Por qué este color?” “¿Por qué este aroma?”...

A modo de evaluación

No considero que sean “evaluables” los modos de leer, aunque sí, los modos de decir esas lecturas. Más allá de lo ortográfico, sí les *pido* a los alumnos –casi en tono de ruego-, que sean cuidadosos no sólo con los significados que proponen sino también con el modo en que los transmiten en sus producciones escritas; la importancia de la fundamentación, para sustentar una idea, *su idea*, para que sea valorada y respetada como tal.

Con esta consigna en mi mente, los trabajos escritos que realizaron sobre las obras leídas, las películas o las pinturas, atendieron a los sentidos que los alumnos descubrieron en aquellas. En estos trabajos se realizó un cruce por distintos géneros que abarcaron desde una recreación del texto, hasta una investigación en la que se realizó un recorrido del tema sobre las obras leídas, el análisis de una de las películas vistas, (a la que se sumó su propuesta de ver *El extraño caso de Benjamín Button* por la que se suscitó un debate sobre el cuerpo y el tiempo, el cuerpo y la edad mental, etc.), como también el hecho de traer a consideración otros géneros no trabajados en clase, pero que fueron abordados para argumentar algún aspecto sobre lo estudiado (un grupo trajo *La metamorfosis* de Kafka en versión ilustrada de Andrés Cascioli publicada por La Nación, que generó distintas interpretaciones y discusiones sobre el “aspecto” que debería tener Gregorio Samsa).

En Resumen. Como cierre de cada trimestre el trabajo de análisis: en computadora, de setecientas a novecientas palabras, con interlineado, con citas y pie de página.

Allí se *explayaron* y *entrecruzaron* obras, películas, poemas, publicidades, con investigaciones, ensayos... lo que se les ocurriera siempre y cuando tuviera relación con lo visto.

Mi primera sorpresa: veintisiete trabajos originales al final de cada unidad. Mi segunda sorpresa: ¿qué tema vamos a trabajar el año que viene?, ¿podemos proponer...?

Todo este trabajo me hizo reflexionar sobre *animarse*. Los jóvenes están ahí, la literatura, también; pero lo cierto es que a veces el temor o la inseguridad nos paralizan, entonces somos nosotros, los docentes, los que buscamos “la más fácil”; no porque ésta u otra propuesta sea más “difícil”, sino porque nos mueve a espacios no experimentados, a lugares desconocidos, a respuestas insospechadas –nuestras y de nuestros alumnos-.

También es cierto que cada grupo tiene sus particularidades –por suerte- y un proyecto puede ser exitoso con unos y desastroso con otros, pero es precisamente ahí donde se encuentra el desafío. ¡Será cuestión de poner el cuerpo!

Notas

[1] Diseño curricular para la Educación Secundaria, Ciclo Superior 4to año Literatura/ versión preliminar. Dirección General de Cultura y Educación. *Portal ABC*. Disponible en: <http://www.abc.gov.ar>, pp. 7-24.

[2] Se trata del Instituto Emilio Lamarca, ubicado en Villa Ballester, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires. Es una escuela laica que posee sólo una división por año. A pesar de pertenecer a la gestión privada, se encuentra subsidiada por el Estado. Se localiza en una zona residencial de clase media-alta, pero que se halla cercana a varios barrios humildes. La concepción no elitista de esta escuela hace que tenga convenios con hogares de día para niños y jóvenes, cuyos padres trabajan todo el día, u otros (como en su momento fue M.A.M.A). También facilita mediante becas el ingreso a sus aulas de todos los sectores sociales, haciendo de la tan mentada "inclusión" una realidad desde hace ya muchos años.

Bibliografía

Antezana Juárez, Luis H. (1999): *Teorías de la lectura*. La Paz, Plural CESU.

Corrales Arias, Adriano (2007): Ponencia leída el 27 de noviembre en el Conversatorio sobre *Literatura y corporalidad* convocado por el *Colectivo de artistas costarricenses* en el marco de su proyecto escultórico *El jardín de las delicias*, en la *Galería Génesis* de San José, Costa Rica.

Cuesta, Carolina (2003): "Estado del arte: hacia un estudio de las relaciones entre los lectores, la literatura y la enseñanza". *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Diponible en: SEDICI (servicio de Difusión Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata <http://sedici.unlp.edu.ar>

Eagleton, Terry (1988): *Una introducción a la teoría literaria*. México, FCE.

Vignati, María J. (2009): "Representaciones del cuerpo en la literatura", *Biophronesis: Revista de Bioética y Socioantropología en Medicina*, UBA, Facultad de Medicina, Vol. IV, Nro., 2 año. Disponible en: <http://www.fmv-uba.org.ar/antropologia/Vol2Nro22007/cuerpo%20OK.pdf>