

Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor

Mariano Dubin

Irreverencias, chistes, flatulencias, eructos, las llamadas malas palabras, guarangadas parecen presentarse tan cotidianamente en las aulas como ausentes en los debates y desarrollos críticos sobre las prácticas docentes. Hay todo un mundo allí de gestos, intervenciones y escritos que conocemos poco o, en todo caso, los hemos pensado como problemas menores. Como docentes, posiblemente, recordemos alguna anécdota con mucho humor, donde un alumno se burla de un conocimiento enseñado, de una categoría usada, de una manera de hablarles. Hay en estas acciones, para decirlo en los términos del teatro de Bertolt Brecht, un *efecto de distanciamiento*: la irrupción de un discurso que rompe la mimesis impuesta. Una manera de opinar sobre lo literario que introduce sentidos que se pueden presentar como absurdos, extraños, bizarros desde nuestros marcos canónicos de enseñanza literaria: ¿Por qué comparar la narrativa de Silvina Ocampo con las series de Cris Morena o por qué relacionar a Roberto Arlt con Marcelo Polino?

En el presente artículo, buscamos explicar a través de ese recurrente reír de los alumnos, una manera específica de conocimiento que merece el detenimiento de su estudio para pensar la enseñanza de lengua y literatura. De tal modo, se busca empezar a estudiar esta serie de acciones que hemos caracterizado por su función paródica a los saberes docentes -no, necesariamente, a los docentes- y proponer un primer acercamiento crítico al tema.

La parodia como práctica popular

El crítico ruso Mijail Bajtin suele ser considerado por su obra *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento* (1965 - 1989), como el fundador de los estudios contemporáneos de la cultura popular. En este libro analiza la obra de François Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel*, estableciendo que su estudio no puede realizarse a través de un análisis meramente formal o inscripto en la tradición literaria de la *cultura oficial* sino que deben estudiarse sus *fuentes populares* para comprender los sentidos de su obra. Estos sentidos provienen de la cultura popular medieval y renacentista que transgreden y resisten los cánones y reglas del arte literario oficial. La *cultura popular* es una cultura milenaria; la cultura de la plaza pública, del humor popular, del cuerpo.

Básicamente, es una cultura cómico-popular que se desarrolla en oposición a la *cultura oficial*, de tono serio, religioso y feudal.

En tal sentido, la cultura cómico popular expresa una visión del mundo, del hombre y de las relaciones humanas, deliberadamente diferente de la oficial. Su lógica es la inversión de los valores, jerarquías, normas y tabúes religiosos, políticos y morales establecidos, en tanto oposición al dogmatismo y seriedad de la cultura oficial. Los excesos, el cuerpo, lo material, son sus características. La lógica de las cosas al revés -la inversión- plantea la relatividad de las verdades y las autoridades dominantes. Elabora, también, una lengua que le es propia.

Si bien Mijail Bajtin propone un análisis recortado espacial y culturalmente en la Europa medieval y renacentista, piensa que esta característica paródica de las culturas populares o no oficiales, opera de un modo general en toda civilización humana, donde existan las clases sociales. En tal sentido, con sus precauciones metodológicas y las revisiones teóricas necesarias, nos preguntamos si en la escuela no existe una dualidad entre ciertos modos y usos de una *cultura oficial* y modos y usos de una *cultura no oficial*.

Una dualidad que podemos relacionar con las distinciones que Elsie Rockwell establece entre *historia documentada* y *no documentada* (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2011). La primera es el relato oficial que se construye sobre la escuela a través de producciones pedagógicas, informes escolares, diseños curriculares, entre otros; lo que la autora considera “una mirada desde arriba de la vida escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:1). En cambio, la historia no documentada da cuenta de la cotidianidad, de los sujetos sociales concretos que comparten el aula y las prácticas docentes efectivas; la que define como una “mirada desde abajo” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:6). Recuperando estas nociones podemos establecer que las lecturas paródicas que a continuación desarrollaremos dan cuenta de parte de esa historia no documentada. Una cotidianidad escolar que muestra lecturas literarias donde el cuerpo, el humor, la parodia, ocupan un lugar predominante.

Una primera aproximación: La parodia como irrupción del cuerpo

No es necesario pensar la parodia como un discurso que, necesariamente, está articulado para confrontar con el saber docente. Muchas de las parodias estudiadas aparecen como una de las formas que tienen los alumnos de hacer circular una serie de conocimientos sociales, culturales y estéticos distintos a los enseñados. Introduzcamos, en tal sentido, un fragmento de un registro de la Profesora Verónica Stedile Luna, en una clase de Prácticas del Lenguaje de segundo año, donde estaba leyendo “A la deriva”, de Horacio Quiroga:

“Era más o menos la quinta clase del año, estábamos aún en marzo según recuerdo. Luego de haber trabajado un poco rápidamente con poesía, pasé con los chicos de 2° año, a leer Horacio Quiroga. Como el cuento era corto, y suponía que así lo

aprovecharíamos mejor, decidí leer 'A la deriva' en clase. Estaba leyendo en voz alta entonces, y cuando llego a esta parte del cuento siento risas:

'Llegó por fin al rancho y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

-¡Dorotea! -alcanzó a lanzar en un estertor-. ¡Dame caña!'

Continué leyendo, con un tono de voz más elevado para tapar las risas, pero no funcionó, los que primero eran tres, ahora se habían convertido en cinco o siete. Entonces me callo, levanto la vista, y pregunto: ¿qué pasa chicos, qué es lo gracioso? Desde el fondo, Pedro empieza: 'Dame caña, Paulina, dame caña; dame caña, Paulina, dame caña', con ritmo de cumbia, y claras alusiones sexuales. La clase se volvió caótica rápidamente porque yo me tenté de risa y eso autorizó el bullicio total; pero la vinculación había sido muy ingeniosa y sorpresiva para mí, que nunca hubiera esperado que alguien relacionara un cuento tan mortuorio y sombrío, como es 'A la deriva', con el ritmo de una cumbia noventosa (porque además, si vale aclarar, el 'dame caña Paulina', no tenía, sorprendentemente, dejos de *reggeaton*, sino de la cumbia villera)".

La parodia, en este caso, opera a partir de la recuperación de una frase ("Dame caña"); introduce en la lectura literaria, y posiblemente sea una de las claves para explicar el funcionamiento paródico, saberes que no solemos considerar *literarios*. Transgrede una manera de entender la literatura como cifrada en sus aspectos puramente formales y en su serie estrictamente narrativa: una palabra es sacada de su contexto narrativo para ser relacionada con la letra de una canción.

La misma docente, con el mismo curso, unas clases después, estuvo trabajando la aguafuerte de Roberto Arlt "El idioma de los argentinos". Les pidió que imaginen qué significaría esa polémica sobre la lengua en 1930. Y un alumno acotó: *si es polémica, falta Polino*.

Podemos decir, siguiendo lo desarrollado por Marc Angenot (2010), a través de la reelaboración de Valentín Voloshinov y Mijail Bajtin, que el *discurso* no es un texto sino una manera de entender lo real (2010:68). Conocemos la realidad en términos discursivos y esos discursos, asimismo, son históricos. Frente a ciertos saberes disciplinares que se presentan alejados o escindidos de los sentidos de la experiencia y la subjetividad de los alumnos, estos hacen ingresar saberes de su mundo social y cultural: *si es polémica, falta Polino*.

Carolina Cuesta (2013) ha recuperado modos de definir y trabajar la literatura por fuera de los modelos clásicos de la teoría literaria del siglo XX:

"Otro posicionamiento sobre la literatura, acaso otro concepto que la destabique, como señala Marc Angenot, habilita también otro posicionamiento, u otro concepto, sobre la enseñanza de la literatura, que reconozca la variabilidad de los modos de realización

de eso que se llama la literatura en la disciplina escolar y el sistema educativo, pero también en otros espacios sociales” (Cuesta 2013:105).

Cuesta relaciona este destabique de la literatura con la experiencia de la enseñanza de la literatura que se explica como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario, que nos informan que la subjetividad se revela como un hablar de la vida, sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad (Cuesta, 2013:116). Considerando la lectura literaria como un modo de hablar de la vida, estas intervenciones de los alumnos se presentan como una manera de introducir sus experiencias y subjetividades.

No obstante, la irrupción de la risa puede ser caracterizada, tal como lo hace la Profesora Stedile Luna, como caótico pero no sólo, señalemos, por la introducción de otros saberes, sino por un posicionamiento corpóreo que acompaña a la parodia y que es una de las características principales, según Mijail Bajtin, de la cultura cómica popular, es decir, un posicionamiento particular del cuerpo: risas, barullo, movimiento del cuerpo, gesticulaciones, entre otros. De alguna manera, se continúa representado que una buena clase o un buen alumno es aquel que mantiene la solemnidad, el silencio, la tranquilidad y, por el contrario, la risa, el barullo, los comentarios yuxtapuestos o el cuerpo en movimiento, suelen ser considerados como caos. Y si bien las clases no son un constante silencio y solemnidad, tampoco son una constante risa y barullo. Sin embargo, sentimos la aparición de esta última escena como un momento donde se suspende la enseñanza.

Hay toda una manera de entender lo real, digamos recuperando a Jean-Paul Bronckart (2007) pero, también, continuando con el trabajo de Bajtin, que se desarrolla en la cultura occidental a partir de los diálogos platónicos donde los sentidos se presentan como falsos, y para alcanzar la verdad hay que llegar a algo más profundo que los sentidos. En tal sentido, lo corpóreo queda fuera del saber verdadero sobre lo real. Cabría preguntarse cuánta mirada residual hay de estos conceptos bases del saber occidental para relacionar caos a la risa, la irrupción del cuerpo, el barullo, entre otros.

La parodia como supresión de las fronteras entre “alta cultura” y “baja cultura”

Mijail Bajtin recupera, como uno de los modos de la cultura cómica popular, la irrupción de nuevos valores que igualan lo “alto” y lo “bajo”. La cultura no oficial, según el autor ruso, desacraliza, relativiza y elimina las supuestas normas que establecen verdades absolutas, eternas e inmutables. En tal sentido, podríamos pensar cómo esa cultura no oficial opera en la enseñanza de la literatura igualando saberes consagrados de lo literario con otros saberes considerados “menores”. Retomo una experiencia de la docente Jesica Dahl en el colegio privado *Cristo Rey*, una escuela privada que reúne alumnos de diversas procedencias sociales, barriales y económicas:

“Con 6° año veníamos leyendo cuentos de Silvina Ocampo (‘Viaje olvidado’, ‘La Familia Linio Milagro’ y ‘Cielo de claraboyas’), varios ya habían comentado que eran cuentos ‘raros’ y al terminar una clase, un alumno dice ‘A estos cuentos los escribí... ¿cómo es la de Casi Ángeles?’. Sus compañeras lo miran con un gesto de ‘qué estás diciendo’ y a la vez reconociendo el comentario como una actitud típica de ese compañero, y le responden ‘Cris Morena’. ‘A estos cuentos parece que los escribió Cris Morena’, dijo sonriente”.

A través del registro no podemos saber por qué el alumno relaciona Cris Morena con Silvina Ocampo. ¿Serán sus mundos burgueses los que le produjeron la comparación? ¿Algún recurso narrativo? ¿Qué es eso *raro* que les produce el cuento para que lo relacionen con las series juveniles? En todo caso, esta comparación nos produce, en principio, una igualación que parece insolente: unir a Silvina Ocampo y Cris Morena y acá, claramente, está parte del efecto paródico del alumno.

La cultura no oficial, en tal sentido, no estaría relacionada solamente a las culturas populares sino, también, a los usos escolares de las culturas masivas, específicamente televisivas. Por eso, al citar, ahora, un registro de Carolina Añón Suárez, realizado en una clase de literatura de la Profesora María Contreras, en un 4° año de un colegio privado de la ciudad de La Plata, donde concurren alumnos de clases medias altas, encontramos, nuevamente, este tipo de intervención paródica. En clase estaban leyendo y discutiendo *Los días del venado*, de Liliana Bodoc:

“María pregunta las características de Dulkancellin, los chicos contestan hablando de su valentía y su heroísmo. Luego pregunta sobre las cualidades de Cucub y porqué le sirve a Dulkancellin tenerlo como compañero. Los chicos contestan que porque es inteligente y porque ideó el plan de huída. Luego dicen que también es cobarde porque se hizo pis cuando tenía que luchar. Ante ese episodio escucho a uno de los chicos que estaba sentado cerca mío comparar a Cucub con Caruso Lombardi, yo no tenía idea de quién era Caruso y por la cara de la profesora que también escuchó la comparación, ella tampoco sabía quién era. Buscando en internet me entero que se trata de un ex jugador de fútbol que hasta hace unos días ejercía como director técnico de San Lorenzo. Luego pruebo la entrada Caruso Lombardi cobarde en el buscador de internet y encuentro una noticia en la sección deportiva del diario Clarín del día 12 de mayo de este año: el boxeador Maravilla Martínez había sido convocado por un programa televisivo para analizar la “bochornosa pelea” entre Caruso y otro de los dirigentes del club. El reconocido boxeador habría tildado al DT como aquel que: ‘Tiene la actitud del valiente cobarde, da un paso para adelante y dos para atrás’. Comprendo entonces la pertinencia de la comparación que realizó el alumno”.

Hay toda una serie de comparaciones que hemos recuperado de distintos registros que proponen esta continuidad entre la lectura literaria y el mundo televisivo, tal como es en este caso la comparación entre Cucub con Caruso Lombardi o, en una clase registrada por el Profesor Matías Di

Benedetto, la comparación entre la figura del héroe griego y el *Pata* Medina, líder sindical de la construcción (Di Benedetto, 2012). Lo disruptivo que podría llegar a tener este tipo de relaciones es la igualación de dos mundos culturales que la cultura oficial determina en distintas jerarquías. Pero, tal como desarrolla Bajtin, una de las características de la cultura popular es desarmar, primero, la diferencia entre el actor y el espectador. En este caso, la necesidad de los alumnos de proponer sentidos propios al texto leído. Pero, en segundo lugar, esta introducción de un lector distinto al lector docente. Ingresa un *humor* irreverente que transgrede cánones, normas, lecturas consagradas.

A modo de conclusión

El presente trabajo es sólo una primera aproximación a las culturas populares y masivas y sus usos paródicos por los alumnos como un modo de apropiación de los saberes literarios que se inscribe en una investigación, mayor que venimos llevando a cabo sobre las culturas populares contemporáneas y sus prácticas estéticas recortadas en prácticas de lectura y escritura de alumnos en contextos educativos (Dubin, 2011, 2014). Por eso, podríamos señalar, volviendo a remarcar lo provisorias que son estas hipótesis, que las parodias de los alumnos permiten ingresar en el aula todo un mundo social, cultural y estético que suele estar invisibilizado de la historia documentada de la cultura escolar y que podríamos relacionar a prácticas y saberes de una cultura no oficial: ciertos usos del cuerpo, el humor como concepción del mundo, el ingreso de sentidos provenientes de las culturas masivas y populares, entre otros.

Finalmente, para finalizar la presente ponencia, quisiera recuperar una escena de *La taberna* (1877 - 1966) de Émile Zola para explicar cómo ciertos modos de lectura relacionados a las culturas populares y/o masivas subvierten o transgreden la cultura oficial. En esta escena, un grupo de obreros parisinos ingresan al Museo del Louvre. Al recorrer sus pasillos, el grupo no responde a lo que la "alta cultura" ha establecido como las *lecturas legítimas* sobre las obras pictóricas. En una sala, por ejemplo, los obreros observan que hay un clima apropiado para instalar una bodega; en otra, comentan lo feo que les resulta el arte moderno; la Gioconda les recuerda a una tía; y los desnudos producen risas y comentarios pícaros. La escena muestra lo altamente tipificadas que están ciertas lecturas sobre arte y, asimismo, lo diversas y transgresoras y originales que pueden ser las lecturas de producciones artísticas consagradas cuando los lectores/espectadores no responden a los cánones de la cultura oficial. La parodia, por tanto, funciona, principalmente, como un desplazamiento de las normas estéticas hegemónicas y la irrupción de una lectura subalterna; el humor operaría como un recurso que borra las jerarquías pero, también, como una concepción del mundo desacralizada, no solemne, que relativiza las verdades eternas, inmutables y únicas.

Se podría repensar cómo ciertas lecturas legitimadas en la enseñanza literaria -provenientes del estructuralismo, el posestructuralismo, las tipologías textuales- producen un obstáculo epistemológico (Gerbaudo, 2010) para poder analizar esas otras lecturas que provienen, como en la escena de *La Taberna*, de lectores que ignoran o, inclusive, menosprecian las lecturas legitimadas sobre la

literatura. Las parodias de alumnos al saber docente ponen en evidencia lo artificiosa y azarosa que son las construcciones ideológicas y conceptuales de las lecturas legitimadas.

Bibliografía citada

Angenot, Marc (2010). El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bronckart, Jean-Paul (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cuesta, Carolina (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". Revista Literatura: teoría, historia, crítica, Universidad Nacional de Colombia, Volumen 15, Número 2, pp. 97-119.

Dubin, Mariano (2011). Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes. Tesis de licenciatura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Gerbaudo, Analía (2010). "La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria" en Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura, Buenos Aires, El Hacedor, Año 5, Nro. 5, agosto, pp.10-34.

Rockwell, Elsie (2011). La experiencia etnográfica, Buenos Aires, Paidós.

Zola, Emilio [1877] (1966). La taberna, Buenos Aires, Schapire.