



Chistes, humor negro, irreverencias y parodias. Formas de la horizontalidad y verticalidad en las relaciones entre alumnos y profesores en la escuela secundaria

Tomás Pachamé de Gracia*

Introducción

La universidad tiende a crear ciertas concepciones sobre los contenidos que profesa que podrían denominarse, tanto por ajenos como por propios, quizá justamente, como sacras o, mejor dicho, sacralizantes. Los autores, las obras, su historia, las matrices teóricas con las que se operan sobre ellos, son rápidamente vueltos mármol y los acercamientos de carácter humorístico e irreverente – desacralizantes, en consecuencia- por parte de los alumnos, tienden a ser mirados con sospecha, e incluso repulsión por los profesores. En la escuela secundaria, por su parte, aunque ella no se aleja lo suficiente de dichas miradas sacras y sacralizantes –dado que promulga el establecimiento de cierto canon, tanto teórico como de corpus, y de ciertas cosmovisiones dominantes–, las intervenciones de los alumnos, muchas veces irreverentes y humorísticas, adquieren un peso y relevancia, en mayor o menor medida, que llama la atención cuando se lo contrapone al de la universidad.

Basta un ejemplo, una pequeña anécdota más en la larga lista, para evitar pensar que esto se trata de un lugar común y una simple crítica (algo a-crítica) a una institución que presenta serias limitaciones a la hora del intercambio intersubjetivo entre profesor-estudiante, en lo que al abordaje de temas respecta; en favor de otra, que pareciera no presentarlas, cuando no es así. En una clase de contenidos teóricos de la profesora titular de una materia de la carrera de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), a la que concurren estudiantes de diversas carreras, un estudiante preguntó, oscilando entre el chiste y la honestidad, a propósito de las meditaciones de Descartes: “Profesora, ¿no le parece que Descartes estaba algo paranoico?”. La profesora con desdén y poca tolerancia a la pregunta le respondió secamente: “Acá no se hacen análisis psicológicos de los filósofos” y dio por finalizada la discusión (aunque nunca llegó a comenzar).

En los registros de nuestras observaciones en la escuela San Simón, de la ciudad de La Plata, a la que asisten alumnos de las capas medias, podemos ver cómo el humor, los comentarios irreverentes,

*Tomás Pachamé de Gracia es estudiante avanzado del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

tomas.pachame85@gmail.com

paródicos, tanto al profesor como a los contenidos que este dicta, forman parte del cotidiano escolar y forjan una dinámica específica dentro del aula. Ejemplos como el mencionado anteriormente parecieran subvertirse en el contexto de la escuela secundaria, sin que esto impida el aprendizaje y adquiera un carácter negativo.

En el presente trabajo intentaremos dar cuenta de cómo operan estos mecanismos, estas dinámicas que tienden a quebrar, provocar tensiones, etc. pero también a generar instancias de diálogo específicas en las clases dentro de las escuelas secundarias. A su vez, compararemos dichas dinámicas, cuando se crea pertinente, para marcar ya sea el contraste o la proximidad, con la didáctica de los mismos saberes dentro de la universidad [1]. Huelga aclarar que muchos de los presupuestos que elaboraremos parten de las hipótesis formuladas por Mariano Dubin (2016), en su artículo “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor” en el cual rescata, entre otras ideas, la teoría de Bajtín en torno a la parodia y los efectos de sentido que esta produce. Sin embargo, no proponemos una simple replicación de lo ya dicho sino la ampliación y continuación de lo allí formulado, prestando atención a los comentarios paródicos y humorísticos de los alumnos como así también a los del profesor en torno a la respuesta del alumno, es decir, nos interesará observar la dinámica entre alumno y profesor, en la que el humor, la parodia y la irreverencia forman una matriz central para su comprensión. Concebimos que, lejos de generar un clima poco propicio para la educación, este tipo de comentarios y acotaciones de parte de los alumnos y los profesores, quizá debido a la importancia de la parodia, la burla y la “viveza” en la cultura argentina, logran lo opuesto: un clima que apunta hacia la horizontalidad entre alumno y profesor, y lo logra relativamente, si quitamos, por supuesto, las obvias relaciones de poder asimétricas existentes entre ellos, que responden al orden de lo estrictamente político.

La larga risa de todas esas clases

Sin realizar un examen pormenorizado y profundo sobre lo que significa “cultura argentina”, que excedería las limitaciones del presente trabajo, es posible afirmar que el humor es una manera específica de intercambios comunicacionales que forman parte de ella. Uno de los poemas fundantes de la literatura argentina, por poner un ejemplo, *Fausto*, de Estanislao del Campo, se basa únicamente en una conversación humorística (a costas de los gauchos protagonistas pero entre los gauchos mismos también). La llamada “viveza criolla”, que extranjeros suelen caracterizar como aquello que hace a los argentinos “aprovechadores”, siempre queriendo sacar ventaja sean cuales sean las maneras, también forma parte, en cierto sentido, de ese humor que es inherente a los intercambios comunicacionales de dicha cultura. Dentro de ese humor por supuesto están las malas palabras, los malos tratos, el –para decirlo de manera

criolla- “verdugueo” y el “berretín”, el sarcasmo, la ironía, tan solo por nombrar algunos recursos de una larga lista que se puede ampliar a medida que los vayamos imaginando.

El humor específico de los habitantes de cada país, podríamos decir, tiene su configuración -valga la redundancia- específica. Eso que en otras culturas pareciera ser algo destinado a contextos particulares, en la cultura argentina se mueve fluctuante entre ellos y no parece tener contornos fáciles de definir. La fluctuación es tal que permite pensar, en las clases observadas, que es una herramienta útil para comprender mejor los temas dictados, enriqueciéndolos, y también para que las intervenciones se den de manera más fluida. El humor está atravesado –o, abstractamente, es *hablado*- por aquello que Marc Angenot denomina como *discurso social*, es decir, “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos”; no se refiere a un todo empírico, “sino a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible-lo narrable y opinable” (Angenot, 2010, p. 21). En otras palabras, el humor es un producto, por supuesto modificable, del concepto desarrollado por Angenot. Es una manera de comprender la realidad social y cultural, una interpretación de ella.

Siguiendo estos lineamientos teóricos, Carolina Cuesta (2013) propone que habría que repensar las maneras de considerar qué es la literatura y, más importante aún, la lectura, poniendo el foco en el marco de su enseñanza en la escuela y la especificidad que esto plantea. Los alumnos tienden a generar analogías entre lo leído y lo *vivido*, es decir, con su experiencia personal, con sus consumos culturales, etc. A diferencia de lo que ocurre en la universidad, que se acerca a la lectura de textos literarios de una manera “objetiva” (o, mejor dicho, una pretendida manera “objetiva”), prestando atención más a lo que han dicho “voces autorizadas”, en la escuela nos encontraremos con un acercamiento más ligado a la subjetividad de los alumnos. Como bien explica Rockwell (2005), a la hora de pensar la lectura dentro de un contexto escolar -no universitario, agregaremos nosotros- debemos considerarla como una *práctica cultural*, es decir, una actividad productiva, que se desarrolla en un espacio intersubjetivo, históricamente conformado, donde se comparten ciertos comportamientos, actitudes y significados.

Aunque hay múltiples ejemplos de cómo opera lo expuesto hasta aquí sobre las clases observadas, nos limitaremos a nombrar algunos, intentando agruparlos por sus significados o sentido, y también por su alcance dentro de nuestros fines. Aunque, de antemano, vale aclarar que, al tratarse de chistes y de parodias, el sentido tiende a ser múltiple dado que una de sus características, como bien sabemos, es la ambigüedad.

Las intervenciones paródicas y humorísticas que nos interesan son justamente aquellas que tienen como núcleo la unión entre la literatura, la experiencia y la subjetividad. Nos centraremos en las intervenciones en torno a la novela que se encontraban leyendo, *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de R.L. Stevenson, desarrolladas en una de las clases, la más productiva en términos de lectura.

En un primer momento, los aportes tenderán más a ese enfoque “objetivo” tan presente en las universidades. Volverán a uno de los temas ya expuestos en la anterior clase: la doble moral victoriana. Asocian personajes con maldad y bondad; aunque, de repente, irrumpen las categorías del género fantástico de Tzvetan Todorov expuestas en *Introducción a la literatura fantástica*, publicado en 1970, que diferencia entre el puro, el impuro, el extraño, etc. Si bien la profesora las había explicado en alguna clase anterior, fueron los alumnos quienes decidieron traerlas a colación. La discusión se extendió y los alumnos se peleaban por tener la razón, cada uno defendiendo su género, cuando, desde el fondo, surge un comentario que une la novela con “Josesito Dahmer”. En efecto, el alumno unió los personajes y las características de la novela con la serie de drama policial-criminal y thriller psicológico *Dahmer* (2022), sobre el famoso asesino Jeffrey Dahmer, que había salido recientemente por las plataformas de *streaming*. La conexión se realiza bajo un comentario que, sacado de contexto, podría ser preocupante (un alumno se refiere de forma cariñosa a un asesino en serie), pero en el marco de la clase, el comentario es más bien gracioso: al hablar de cosas tan aberrantes, el alumno intenta apaciguar el horror. A raíz de esto, la reacción generalizada es aportar ejemplos del mismo tipo, demostrando una comprensión más cabal, incluso por algunos alumnos que parecían no seguir de cerca la discusión de géneros anterior. Aquello que comenzó como un simple chiste, un comentario al pasar, hizo posible una vorágine de ejemplos. La situación, por demás está decirlo, resulta sumamente graciosa: los alumnos discuten con el mismo fervor los géneros de Todorov y cuál de las series es mejor y más “atrapante”.

En cierto sentido, lo sucedido es similar a los casos que estudia Lucas Gagliardi (2012) en torno al rol del género como categoría de clasificación en las clases de secundaria. Lejos de ser una jaula, los géneros trazan una manera de leer los textos y cierto horizonte de expectativa que siempre se va modificando, eso hace que los géneros vayan mutando. En este caso el trayecto sería el siguiente: a partir de un thriller psicológico (género más ligado a los consumos audiovisuales), se expanden las posibilidades de lectura de una novela gótica (manera en la que la definió la profesora). Las características de una modifican la otra y viceversa. Probablemente, si Borges, tan reacio a los consumos culturales (y la cultura popular de los *mass media*), hubiera visto –cosa complicada– lo que estos alumnos le hacían a la novela de Stevenson,

quizá hubiera también deseado estar sordo. Sin embargo, las comparaciones realizadas por los alumnos resultan más que pertinentes y útiles.

Inmediatamente luego del recreo se retoma la novela. Esta vez el foco no está puesto en la doble moral, sino en las categorías freudianas del Yo, Ello y Superyó, y cómo éstas aparecen en las novelas. Aunque las categorías parecen complicadas, a medida que la profesora las explica, el mismo alumno que había nombrado a “Josesito Dahmer” cita de memoria a Michel Foucault para hablar del “deber-ser”, relacionado con el Superyó. Por supuesto, el tono es paródico: imita a un profesor y a la importancia de saber citas de memoria. Esto quizá fue provocado por las abstracciones realizadas para comprender la teoría psicoanalítica, pero, sea cual sea el motivo, otros compañeros se suman y apuntan otros autores como Hobbes o Rousseau, explicitando los puntos de unión entre esas teorías y la psicoanalítica recién explicada.

Sin embargo, la teoría aún se resiste a ser comprendida por todos, o, mejor dicho, a ser explicada. En determinado momento, por el calor y el olor del aula (24 adolescentes, 1 profesora y 1 observador en poco más de 4x4 m²), alguien prende el ventilador, para molestia de muchos. Instantáneamente, la profesora ve, en eso que el alumno no debería hacer, una manera de explicar las categorías. Partiendo de eso explica el Yo, el Ello y el Superyó con facilidad, de manera que los alumnos pueden comprender con más precisión la teoría.

Estos dos últimos ejemplos, creemos, podrían entenderse como una especie de resignificación, con la distancia irónica como herramienta. Aquello que podría ser objeto de castigo o disciplina, en el segundo caso, o tratado con desdén en el primero, se vuelve pertinente para la clase, permitiendo proseguir de manera satisfactoria con la explicación.

Dado vuelta estás vos

Si en el anterior apartado nos centramos en intervenciones humorísticas y paródicas que permiten el diálogo, en este, aunque breve, veremos las que lo interrumpen o, si se quiere, provoca tensiones dentro del aula, tanto con la profesora como entre los mismos alumnos. Dos situaciones: la primera tiene que ver con un chiste de humor negro, más específicamente racista, y la segunda tiene que ver con un simple comentario que relaciona la escuela como institución con campos de concentración.

La primera, en la primera clase: al leer una consigna que consistía en una lista de oraciones que debían completarse con verbos, se filtra una que involucra la palabra “africano”. Esto al instante provoca comentarios del tipo “como la mamá de tal”, “vos no sos africano, sos boliviano”, etc. La profesora, lejos de consentir, frena la clase. Lo que en un principio era barullo, se transformó en un silencio que hasta ese momento era imposible de imaginar. Comenzó un debate sobre por qué lo que se decían era racista. Por supuesto, los alumnos que habían hecho los chistes se escudaban, intentaban desviar el tema hacia otro tópico, trivializando y banalizando el chiste. La discusión, llegado tal punto, se había estancado y la profesora prefirió proseguir con la clase.

La segunda situación, que se da en el marco de la segunda clase, podríamos decir que no es tal. Es decir, no se torna un debate como en la anterior, pero tiene relevancia. Al mismo momento en que un alumno cita a Foucault, otro hace una analogía entre escuela y campos de concentración. Quizá fue inaudible para el resto de sus compañeros. La profesora escuchó el comentario aunque, esta vez, no hizo nada al respecto, dejó que pasara desapercibido.

Nos interesan ambas situaciones porque involucran chistes que son repudiables o, en otras palabras, atentan contra cierta moral (progresista, agregaremos, de la cual, por cierto, no estaban exentas compañeras y la profesora misma). En el primer caso, merece frenar la clase, es decir, el chiste no ayuda a que la clase se vuelva más dinámica, sino todo lo contrario. En el segundo caso, parecería operar una suerte de “experiencia”, en el sentido de que la profesora sabe que es mejor no detenerse en ese tipo de chistes, no por resignación –creemos- sino por la fluidez ya presente en la clase. Podríamos decir que ambos son el caso opuesto a lo mencionado en el apartado anterior, como una especie de negativo. Si los chistes son los que permiten un dialogo fluido y aportan herramientas para la explicación y comprensión de los temas, estos últimos chistes mencionados, ligados más al humor “negro”, son más bien “anti-chistes”, dado que van en sentido contrario.

La obsesión del espacio

Las disposiciones dentro del aula, tanto de los materiales de uso didáctico como de los cuerpos, han ido variando desde que la escuela existe como tal. Es decir, que la escuela, para llegar a ser lo que es, retomando la genealogía resumida por Feldman (2010), ha recorrido, del siglo XVI hasta el siglo XXI, un amplio camino de cambios, que van a la par de los modelos productivos y sociedades que la fueron definiendo. Desde el siglo XVI hasta principios del XIX, según establece el autor, la escuela disponía de los cuerpos y de los materiales (por no hablar de la continua expansión de estos) de una manera tal que, para

nosotros en el siglo XXI, nos resulta desorganizada o caótica. Es recién a principios del siglo XIX, con la constitución de los Estado-nacionales, que la escuela comienza a ser un espacio organizado con las disposiciones pertinentes para educar y enseñar, con cambios mínimos hasta llegar a nuestro siglo. Esto es lo que Feldman define como la escolarización de la escuela: “La escolarización es un proceso que, acompañando otros movimientos sociales de envergadura, crea, ordena y organiza un sistema técnico para educar a gran escala.” (Feldman, 2010, p. 20).

Bajo esta línea es pertinente, quizá, recuperar la noción de dispositivo propuesta por Michel Foucault. Este considera a los dispositivos como: “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, 1984, pp. 127-128). Sin embargo, cierta lectura que se ha hecho de esta concepción de los dispositivos, como también la propuesta por Gilles Deleuze (1990), ha contribuido, entre otras cosas, a radicalizar las concepciones en torno al “método” y la “técnica”, derivando en una desvalorización de las mismas. Comprender a todo dispositivo de control como algo negativo, como limitante, como control en oposición a libertad, forma parte de dicha lectura errónea. El continuo desprestigio, por ende, de la configuración del dispositivo escolar derivó en una discusión (y oposición) ideológica y no en “el análisis ponderado de los rasgos básicos de un emprendimiento educativo”, obviando el hecho de que “todo dispositivo escolar ejerce algún tipo de control para cumplir sus funciones, ya que el control, en tanto regulación de la comunicación y de la interacción, es una variable propia de cualquier situación social” (Feldman, 2010, p. 27).

En nuestras clases observadas podemos ver la importancia de la disposición, tanto de los cuerpos como del material didáctico (tales como los bancos), a la hora de llevar a cabo una clase. La primera clase, justamente, comienza con un chiste que no involucra la verbalidad o la gestualidad, sino la espacialidad.

Inmediatamente al entrar, y luego de introducirnos a la clase, pedir silencio y que se acomoden, la profesora, algo ya sonriente y cómplice, les pide que vengan más adelante. En efecto, se habían sentado como era debido, 2 por banco, mirando hacia el pizarrón, pero todos juntos en la pared del fondo, sin siquiera un centímetro de distancia, dejando el resto del aula vacía, de manera tal que la profesora quedaba del lado opuesto del aula sola. Los alumnos, sonrientes y victoriosos, al escuchar la reprimenda de la profesora acomodaron todo como *debía* estar.

El chiste -mejor dicho la parodia- se encontraba justamente en que los alumnos se encontraban sentados como debían: en sus bancos, de a 2, firmes, mirando hacia adelante. Pero lo llevaron al extremo. Exageraron un rasgo específico del aula justamente para mostrar lo que ellos quizá consideran una incoherencia o simplemente un capricho institucional (no es por nada que después los alumnos se quejan y se mueven con resignación). La profesora vio en esto una burla –tal vez más personal, al fin y al cabo ella es parte del aula, como lo es el espacio- y pidió que se acomodaran.

Como hemos dicho antes, cuando hablamos de escuela hablamos de un dispositivo que responde a ciertas leyes y reglas. Las aulas respetan determinada disposición de los cuerpos que hace posible, entre otras cosas, el control y la enseñanza para la profesora. Sin embargo, si nos situamos desde su punto de vista, en la pared derecha veremos también alumnos, pero sentados mirando hacia la pared izquierda y no hacia la profesora directamente. Es decir, que la docente tolera, permite, o quizá haya negociado o recompensado, que esos alumnos específicos puedan sentarse así y no de la manera que es *correcta*. (Posteriormente, notaremos que esos alumnos corresponden a los alumnos *concentrados*, entonces la hipótesis de una negociación, o de una recompensa, se podría comprobar fácilmente).

Sea lo que sea que haya ocurrido, si bien hay una diferencia entre la parodia y este último ejemplo (principalmente por la intencionalidad), lo pertinente de la burla mencionada está dado porque la necesidad real de la disposición de los cuerpos en el aula está puesta en juicio. Y a la profesora tampoco le molesta ponerla en juicio. Observa que, quizá, hay cierto capricho en sentarse de determinada manera, o quizá sabe que bien se podría dar la clase de otra manera. Si bien reconoce las posibilidades de enseñanza que brinda la disposición de los cuerpos de la manera tradicional, negocia que, por ejemplo, ciertos alumnos se sienten de una manera diferente, aunque esta forma sea ligeramente diferente; pero también negocia, según comentó por fuera de la clase, que en otros momentos se puedan sentar en círculo o en semicírculo.

La parodia estaría operando de manera tal que la distancia entre las concepciones de los alumnos y las de la profesora en torno al aula (la disposición de los cuerpos en este caso) se empieza a acortar, aunque no significativamente (nuevamente señalamos: la profesora les pidió que se organizaran de la manera tradicional en este momento en particular). Mediante esa pequeña parodia, la profesora, si ya no lo ha hecho antes, comprende en cierto sentido a sus alumnos pero ella también debe seguir ciertas reglas y ciertas leyes (eficaces, por cierto), y que solo las puede, o *quiere*, trastocar en casos especiales. Sin embargo, la comprensión y la puesta en juicio están en latencia.

Por otro lado, en la universidad rara vez puede ocurrir una disposición diferente a la tradicional: rara vez los profesores buscan hacer ese tipo de experimentos en el aula. Nunca, o casi nunca, ocurre que los alumnos se sienten de espaldas al profesor, o de lateral, o en círculo. En general, la única vez que se mueven los bancos (otra diferencia: los bancos no son para 2 personas sino individuales) es cuando se proponen trabajos en grupo que requiere una discusión o diálogo. Cambiar de disposición, o siquiera proponerlo (cosa poco probable), no sería quizá bien recibido, e incluso resulta inimaginable. La caracterización de la universidad actual (el profesor lejos, en una tarima, comentando los textos cuando los hay, los alumnos sentados de frente) podría pensarse como similar a la que traza Feldman sobre las instituciones educativas medievales (2010, p. 25), si bien se ha modificado, quizá, la disposición de material didáctico y también su existencia.

Esta conservación de lo tradicional por sobre lo no-tradicional [2] podría tener diferentes aristas (la eficacia de dicha disposición para la enseñanza, entre ellas) de las cuales destacaremos una: los alumnos sienten un respeto *desmedido* por los profesores. Esta idea de respeto está fundada en cuestiones de modales o formas, formuladas por el sentido común y la lógica específica de las universidades. Sin embargo, no es que en los colegios no exista el respeto por el profesor, sino que el respeto no es *desmedido* como lo es en la universidad. Basándonos en nuestras observaciones, la distancia relativamente corta entre la profesora y los alumnos, en lo que respecta a una relación, permite justamente negociaciones y variaciones de lo establecido, de las normas y las leyes del dispositivo escolar. Esto se debe quizá a la particularidad de la profesora –lo cual ya hemos mencionado– pero también a la cercanía física entre ella y los alumnos. La profesora se mueve continuamente en el aula, se acerca hacia algunos alumnos, va hacia el fondo, luego vuelve, y así sucesivamente. El profesor de la universidad, por lo general, se encuentra, incluso si las aulas son pequeñas, distante físicamente, muchas veces subido a una tarima, utilizando un micrófono para que los que están a lo lejos escuchen. Esta distancia física hace que crezca más aún la verticalidad y, por ende, convierte en tarea difícil la propuesta de experimentar con otras formas de disponer el aula.

Las diferencias, aunque no tan marcadas, son notorias. Nos hemos detenido en una parodia de la espacialidad porque podría pensarse como un ejemplo de una crítica, de una apropiación de ciertas lógicas, una pequeña subversión, si se quiere. Si bien no fue fructífera para los alumnos (tuvieron que sentarse como no querían), lo cierto es que se mostraba que, tanto ellos como la profesora, respondieron a las leyes y lógicas propias del aula; y ambas partes podían, como ya lo habían hecho, disponerse de otra manera en el espacio, sin que esto perjudicara significativamente a la enseñanza. Podríamos decir que lo

que ocurre es una persistencia del orden establecido, que dista de ser algo negativo. Ambas partes reconocen (los alumnos amontonándose, la profesora sonriendo cómplice, pero también por la relación observada a lo largo de la primera clase y la segunda) que bien podrían estar de esa manera, sin que ello sea molesto. Lo que nosotros consideramos conocimiento y apropiación de lo ajeno no tiene que ver únicamente con los contenidos dictados, como hemos visto en los anteriores apartados, sino con el aprendizaje de lo que se *debe*, lo que *no se debe* y lo que se *quiere* hacer dentro de un aula.[3]

Conclusiones

Este breve recorrido es tan solo un muestrario de algunas de las intervenciones humorísticas que parecieron, a nuestro juicio, pertinentes. Como se verá en el primer apartado, aquello que habíamos propuesto en la introducción logra tener respuestas verdaderamente positivas y claras. El humor, las ocurrencias y la irreverencia en las clases observadas juegan un rol importante en la dinámica profesor-alumno. Hay intervenciones que aportan a la fluidez del diálogo, a la comprensión entre dos generaciones diferentes; pero también las hay que provocan todo lo contrario. En definitiva, el humor, incluso cuando se lo pone bajo lupa, sigue siendo materia compleja de tratar y los límites muchas veces son difusos. Los ejemplos utilizados quizá no hablaban directamente de la novela o de los contenidos teóricos, pero, indirectamente, sin duda lograron un acompañamiento en beneficio de los alumnos y la profesora (y, por ende, de los mismos contenidos).

Las propuestas más arriesgadas, elaboradas en el último apartado, requerirían quizá un marco teórico aún más amplio, que podría incluso derivar en otro trabajo aparte, que, por supuesto, excede los propósitos y las limitaciones de este. El interrogante que surge, si es que ya no fue respondido y discutido, es: ¿cómo los alumnos se apropian específicamente de las aulas, de los espacios que están definidos por otros y que les son, en un principio, ajenos? La pregunta excluye las intervenciones que se hacen en ocasiones especiales que, aunque libres, tienen un carácter extraordinario (en el sentido literal de la palabra). Se refiere específicamente a la apropiación del aula en los diferentes desarrollos de las clases y como el cuerpo influenciado por el humor actual en ellos. En cierto sentido, lo señalado en el apartado responde parcialmente, pero no satisfactoriamente: existe una persistencia del orden que —y en esto coincidimos con Feldman— es necesaria y tiene su porqué y, a la hora de ejercer algún tipo de crítica, hay que considerar la conformación histórica de la misma.

Por último, quisiéramos referirnos a un cúmulo de chistes constantes que por sí solos no aportan demasiado, pero que, reunidos y puestos en serie, adquieren cierta relevancia. Por ello, merecen cierto

comentario. Hablamos particularmente de los comentarios ocurrentes que poco tienen que ver con los contenidos, aunque sea indirectamente, sino con el trato que se entabla entre la profesora y sus alumnos. Por ejemplo, cuando la profesora, en la primera clase, pregunta cómo iban con la lectura, dos chicos responden: “Te voy spoileando que no leí” y “la lectura viene viento en popa”; o cuando durante la entrega de las consignas del examen recuperatorio, en la segunda clase, un alumno le confiesa a la profesora que tiene miedo, esta le dice que no lo tenga y el chico responde “mentira, profe. Nunca tengo miedo”.

Ese tipo de comentarios, aunque parecieran carentes de importancia, son los que permiten cierto acortamiento de la brecha existente entre la profesora y sus alumnos. Este tipo de comentarios son difíciles de imaginar en el contexto de una universidad, como ya hemos dicho. Las razones pueden ser múltiples y nos hemos limitado a algunas hipótesis. A nuestro entender, esta dinámica observada vislumbra ciertas maneras de acercamiento y de horizontalidad que están lejos de provocar un clima de caos y de poca calidad educativa, y que apuntan en un sentido contrario, o, por lo menos, alternativo.

Notas

[1] De aquí en adelante cuando nos referimos a la universidad, además de hablar de la institución en términos de dispositivo conformado histórica y culturalmente, hablamos partiendo de ejemplos tomados de las facultades dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (específicamente: Facultad de Artes, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Ciencias Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Informática, Facultad de Ingeniería).

[2] Preferimos la utilización de este término por sobre “lo emergente” dado que las otras disposiciones de los cuerpos lejos están de ser algo emergente, sino algo que ya tiene un extenso recorrido, aunque no dominante.

[3] Sin embargo, es pertinente destacar el hecho de que, en la segunda clase, los alumnos demostraron, como ya hemos mencionado, que saben sobre la teoría foucaultiana de los dispositivos de control, entre ellos la escuela. Por ende, podría suponerse que esa lectura, quizá realizada en otra materia, fue apropiada por ellos y utilizada a su manera, interpretada a su manera, con el humor como vehículo.

Bibliografía

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

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. Bogotá, Volumen 15, Número 2, pp. 97-119.

Deleuze, Gilles (1990), “¿Qué es un dispositivo?”. VV.AA. *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa.

Dubin, Mariano (2016). “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor”.

Sawaya, Sandra y Cuesta, Carolina [comp.] *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 83-89.

Feldman, Daniel (2010). “Capítulo 1. Métodos, normalización y control”. *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-32.

Foucault, Michel (1984), “El juego de Michel Foucault”. *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.

Gagliardi, Lucas (2012). “Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del aula”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, Año 3, Número 5, pp. 94-107. Recuperado de: www.eltoldodeastier.unlp.edu.ar

Rockwell, Elsie (2005). “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, pp. 12-31.