



CPU-e, Revista de Investigación
Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Porta, Luis; Flores, Graciela

El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes
universitarios memorables

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 20, enero-junio, 2015, pp. 192-211

Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Investigación Educativa 20

enero-junio, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables

Dr. Luis Porta

Profesor-Investigador*

Correo: luis_porta@hotmail.com

Prof. Graciela Flores

Profesora-Investigadora*

Correo: gracielaflores9-1@hotmail.com

* Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

En el presente artículo nos dedicamos a profundizar una dimensión de la categoría “resonancia emocional”, construida a partir de hallazgos obtenidos en nuestra investigación en torno a las “buenas prácticas de enseñanza” de una profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. La docente integra el grupo de “profesores memorables” elegidos como ejemplo de buena enseñanza por estudiantes avanzados. La mencionada categoría fue construida a partir del peculiar enfoque de la enseñanza de la profesora, quien prioriza la trama vincular afectiva con los estudiantes como factor crucial para la comprensión de objetos complejos, como son los temas filosóficos que aborda. Nos dedicamos aquí, específicamente, a la inclusión del humor en sus clases, puesto que es un recurso didáctico persistente en su configuración didáctica. Se trata de una apelación al sentimiento de alegría, que conforma un clima de clase distendido y propicio para la comprensión. A partir de “registros etnográficos de clases”, entrevista a la docente, encuestas a los estudiantes, diario de campo, testimonios y materiales referenciales construimos categorías que nos permiten avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza universitaria.

Palabras clave: Trama vincular afectiva, alegría, profesores memorables, didáctica del nivel superior.

This article goes deeper into a dimension of the category 'emotional resonance' which stemmed from our research on the good teaching practices of one professor at Mar del Plata State University, Argentina. Such professor belongs to the group 'memorable teachers' signalled as such by their advanced students. The category results from a peculiar teaching approach, in which the professor privileges the affective bond with her students as a core matter for the understanding of the complex philosophical issues she addresses. In this particular work humour is discussed, as she introduces this in her classes as a pedagogic resource. She thus resorts to feelings of joy, which help build a relaxed and comfortable classroom atmosphere that in turns fosters comprehension. Based on ethnographic records, an interview to the professor, surveys to the students, a class journal, testimonies and reference materials, we have been enabled to further our knowledge of good university teaching.

Key words: Affective bond, joy, memorable professors, higher education.

El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables¹

1. Introducción

El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado "Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial", del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina, que en los últimos años ha abierto líneas centrales de investigación en torno a la formación del profesorado y la didáctica del Nivel Superior.

1. Este trabajo es posible gracias al subsidio para la beca de Investigación categoría Perfeccionamiento de la Prof. Graciela Flores, otorgada por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), y del subsidio a la investigación otorgado al equipo de investigación por la Secretaría de Ciencia e Innovación Tecnológica de la UNMDP. Proyecto 2014/2015: "Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial".

Ofrecemos resultados en torno a la inclusión del humor en la enseñanza de C, una profesora memorable² protagonista de nuestra investigación. El humor constituye un aspecto que puede incluirse en la categoría “resonancia emocional”.³ Esta categoría se fundamenta en el enfoque afectivo de la enseñanza de C. Los primeros resultados permitieron distinguir elementos constituyentes de dicha categoría a partir de sus prácticas de enseñanza: el reconocimiento concreto de los alumnos como pares antropológicos, el peculiar estilo de clase “teórica” en la que los estudiantes tienen un protagonismo destacado, la actitud de disponibilidad y acompañamiento tanto académico como afectivo de los estudiantes, su adecuación discursiva a las necesidades de los alumnos, el trato cordial y afectuoso, la inclusión en sus clases de relatos de su vida personal y del humor. Este último componente es el núcleo del presente trabajo.

Ya en la entrevista biográfico-narrativa la profesora priorizó la trama vincular afectiva como dimensión ética de la enseñanza: “No puedo entender lo educativo si no pasa por una construcción de vínculos, de afecto, ¿no? Esa cosa de la *philia*, del compartir con el otro, que creo que son las mejores condiciones en las que se aprende” (EB).

En la etapa actual de nuestra investigación, relevamos que en sus prácticas de aula el lugar del *pathos* es fundamental. Su modelo de instalación didáctica conjuga elementos del orden de la pasión y del orden del discurso, de manera imbricada.

Debido a que hemos relevado que la profesora incluye el humor de manera recurrente en sus clases, nos proponemos comprender el significado y sentido de la inclusión del humor en la enseñanza, que interpretamos como recurso que también imbrica lo cognitivo y lo afectivo en su estilo didáctico, repercutiendo en el clima de clase y, por consiguiente, en las vivencias de los estudiantes. La inclusión del humor ha sido un recurso persistente que contribuyó al logro de la armonía, sincronía, acuerdo, consonancia o coordinación en torno a la esfera de los sentimientos, es decir, a la resonancia emocional entre los participantes de la interacción áulica.

Dada la amplitud semántica del término “humor”, que no habremos de profundizar, aclaramos brevemente que en este trabajo lo entendemos como jovialidad, comididad, es decir, vinculado con el sentimiento de alegría y, consecuentemente, como

2. Los profesores memorables son aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza. Es posible identificar prácticas específicas que conforman el quehacer habitual de los profesores memorables, pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011, p. 195).

3. Esta categoría fue trabajada en Porta y Flores (en dictamen).

buenas disposiciones de ánimo de la persona que con su “buen humor” genera situaciones risueñas, alegres, cómicas, divertidas, graciosas. Estas situaciones van configurando un clima de clase peculiar, que favorece la comprensión al ofrecer momentos de distensión y rupturizar la solemnidad típica de las denominadas clases “teóricas”. Esos momentos “afectan” e involucran a todos los participantes de la clase.

La opción de la profesora de recurrir al humor es una opción ética; dado que revela su preocupación por los estudiantes, puede considerarse un gesto de hospitalidad, puesto que expresa su intención de compartir no sólo el tema disciplinar, sino también códigos propios de la condición humana. Según Cortina (2009), una manera de entender el vínculo con el otro es asumir que ya existe de antemano una *ligatio*, que *ob-liga*, que une alteridades; es decir, los seres humanos estamos ligados por nuestra propia condición. La docente de nuestro estudio decide confirmar esa ligazón antropológica de diferentes maneras en sus prácticas de enseñanza. Y el humor es una de ellas, commueve e involucra a los estudiantes en este vínculo pedagógico afectivo.

2. Aportes para la comprensión del rol de los sentimientos en la enseñanza

Con respecto a la comprensión de la importancia de los sentimientos en la enseñanza, las reflexiones de Gurmendez (1993) nos permiten hallar la conexión entre la enseñanza como práctica social y su relación con los sentimientos, “de la presencia recíproca de los individuos, del tejido complicado y sutil de sus relaciones, nacen sus sentimientos, que son siempre sociales, colectivos” (p. 79), así como la conexión entre intelecto y afecto, “todo acto de conocimiento implica un sentir. Conocimiento y sentimiento son inseparables” (p. 66). El autor entiende que la génesis de los sentimientos se encuentra inicialmente en la sensibilidad orgánica, al percibir con los sentidos se originan impresiones de gestos, palabras o episodios que afectan la intimidad del individuo; pero el sentimiento no es solamente una respuesta subjetiva a una realidad objetiva, ésta sería una concepción operativa, objetivista, en la cual los sentimientos tendrían una funcionalidad pragmática, serían reflejos pasivos de lo que la realidad deja impreso como huella. No se trata de un mero mecanismo acción-reacción, porque entonces al estímulo exterior correspondería una determinada reacción interior del individuo, cuando en realidad la respuesta subjetiva no es meramente reactiva. Si bien los sentimientos son resonancia del mundo exterior, ocurre primero una reacción ante un hecho exterior, segundo, una emoción que esto suscita, tercero, la vivencia peculiar, y por último, se llega al sentimiento (Gurmendez, 1993, p. 80).

En cuanto al sentimiento de “alegría”, el autor la define como “el placer de la actividad”, que en algunos casos puede ser una emoción pasajera, a modo de algo superficial; pero si traduce una situación objetiva, si no es sólo un estado de ánimo momentáneo sino que es una forma de sentir, se entiende a la alegría como una pasión, pero unida al mundo, que es generador de energías vitales que son la base de la alegría personal. La alegría entendida como emoción “es un sentimiento radical que se apodera de nuestro ser y nos constituye” (Gurmendez, 1993, p. 91). Debido a nuestra dependencia existencial, la alegría es paradójica: estimula, da energía, pero el fenómeno de su decaimiento manifiesta su debilidad; la alegría solamente se puede sostener cuando es colectiva, cuando no se encierra de manera solitaria, cuando se da y se recibe; “la alegría nos dispersa por el mundo exterior”, se trata de un saber jovial, que mediante la comunicación apalabrada “tiene la facultad de abrir las estrechas puertas de las almas y unirlas en un concierto común” (Gurmendez, 1993, p. 92). De tal modo, el sentimiento de “alegría” es estimulado por C de manera renovada en el encuentro social que es cada clase, como elemento constitutivo de la “trama afectiva”, que es colectiva.

Para Elster (2002) el vínculo social es un comportamiento emocional, y las emociones tienen antecedentes cognitivos. Ya Aristóteles (2010) pensaba que las emociones tienen dos tipos de antecedentes; por un lado, precondiciones cognitivas, por otro, antecedentes no cognitivos que son ciertos estados mentales previos, como pueden ser el dolor o la angustia, que favorecen la aparición de ciertas emociones. Las precondiciones cognitivas son importantes, porque, dicho de manera muy sintética, cambiando nuestras creencias cambiarían nuestras emociones. Para Elster (2002) existen emociones sociales, entre ellas las “emociones de interacción” (p. 175) en las que el objeto de la creencia puede ser una acción de la persona destinataria o el carácter de esa persona. Por ejemplo, el cariño y la admiración son emociones positivas provocadas, en el primer caso, por una creencia acerca del carácter de otra persona, en el segundo caso, por una creencia acerca de una acción de otra persona. Puesto que, como dice Elster (2002), las creencias acerca de las emociones de otras personas pueden ser antecedentes cognitivos de “emociones de segunda persona”, que deben ser reconocidas conscientemente por el agente para que se generen (p. 317), las creencias en torno a acciones y carácter de la profesora, que los estudiantes van construyendo durante las clases, de las cuales son conscientes, incidirán en sus propias emociones. De modo que en el ámbito relacional de la clase, la buena enseñanza no sólo se ocupa de cuestiones intelectuales, sino que también provoca una resonancia emocional entre docente y alumnos, puesto que, como dice Litwin (2012), “una visión amplia y compleja del conocimiento reconoce sus aspectos emocionales y afectivos, a la vez que intenta evitar una distinción dicotómica entre cognición y afecto” (p. 56).

3. Metodología

En cuanto a los métodos y técnicas empleados en nuestra investigación, abordamos un enfoque interpretativo, en el marco de la investigación cualitativa. En nuestro análisis de las prácticas de enseñanza, coincidiendo con Guyot (2011), asumimos la doble vía investigativa: la vía epistemológica y la vía de la subjetividad, de modo de abordar las prácticas de enseñanza superando el criterio aplicacionista y de introducir la cuestión del sujeto de esas prácticas. En tal sentido, en nuestro trabajo articulamos la perspectiva de la profesora con la perspectiva de los estudiantes, puesto que si bien el sujeto que enseña es el núcleo de nuestra investigación, los sujetos que aprenden no pueden excluirse ya que juntos conforman nuestro campo de estudio.

El diseño de la investigación adoptó inicialmente la perspectiva biográfico-narrativa, a la que le sumamos el registro etnográfico micro y macro de clases, que permite un registro detallado y profundo de lo cotidiano de las aulas, ya que coincidimos con Litwin (2012) en destacar la importancia y el valor de estudiar las clases en su transcurrir, puesto que la “nueva agenda de la didáctica”, “se sostiene en investigaciones empíricas” y esto implica tener en cuenta las acciones, decisiones e intervenciones de los docentes ante diversas situaciones en sus clases (p. 37). Entonces, reconstruir las buenas prácticas permitiría estimular la valoración de las prácticas y el reconocimiento de modelos y de buenas estrategias.

Hemos utilizado registros de observación, autorregistros, diario de campo, entrevistas etnográficas, testimonios y materiales referenciales (Mejía & Sandoval, 2003, pp. 129-134). Los registros se refieren a la observación no participante consecutiva de todas las clases del primer cuatrimestre 2013, a cargo de la profesora titular de la cátedra Introducción a la Filosofía, de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La asignatura es obligatoria para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y se sitúa en el primer cuatrimestre del primer año del Plan de Estudios. También se ofrece como materia optativa para los profesorados en Letras, Inglés, Historia y Geografía.

En cuanto al grupo de estudiantes que conformó las clases observadas, estuvo integrado por 80 alumnos de ambos sexos. Realizamos encuestas a un total de 51 de esos estudiantes: 32 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía, 17 de Profesorado en Letras, 1 de Profesorado en Historia y 1 de Profesorado en Geografía. La edad de 33 de ellos corresponde a una franja etárea entre los 18 y 24 años, ocho entre los 25 y 30 años, cuatro entre los 30 y 40 años, seis entre los 40 y 50 años. Todos los alumnos de Filosofía eran cursantes de primer año de la carrera. Entre los demás estudiantes, el alumno de Geografía cursaba su cuarto año, el alumno de Historia no ofreció esta

información, entre los alumnos de Letras, cinco cursaban primer año de la carrera, dos segundo, cinco tercero, dos cuarto y tres quinto año. Es decir, 37 de 52 estudiantes cursaba su primer año de formación universitaria. En la encuesta se solicitaba a los alumnos en el ítem 1.a, que mencionaran conceptos que en su opinión caracterizaran las clases de Introducción a la Filosofía, en 1.b, que ampliaran con frases breves esos conceptos, en 2.a, que proporcionaran palabras clave que caracterizaran la enseñanza de la profesora C, y en 2.b, que sintéticamente explicitaran el punto anterior.

Contamos con abundante material recopilado, hemos seleccionado lo que consideramos más relevante y pertinente para este trabajo. La codificación del material seleccionado es la siguiente: EB: Entrevista biográfica a la profesora; EC: Entrevista a la profesora durante el cuatrimestre observado; EA1: Entrevista a un adscripto; R: Registros de observaciones no participantes, de los cuales seleccionamos R₁, R₂, R₃, R₄, R₅, R₆ y R₉. EE: Cuestionario anónimo a estudiantes, que figuran con el número que empleamos en nuestro análisis, por ejemplo: EE 23, seguido de una letra que indica la carrera (F, L, G, H), a continuación un número que indica el año que cursa, y por último un número que indica su edad.

4. El humor en las buenas prácticas de enseñanza universitaria

Entendemos que mediante el humor C logra que los alumnos se sientan “afectados” por sus clases, así como ella misma se muestra dispuesta a involucrar sus sentimientos, como nos decía en la entrevista realizada durante el cuatrimestre observado: “No hay que escatimar el sentimiento humano de sentirse afectado por la clase” (EC).

C recurre al humor en sus clases de dos modos diferentes, ambos provocan risas generalizadas en los estudiantes. Distinguimos la inclusión de comentarios breves durante momentos expositivos y la narración de relatos cómicos de vivencias personales. A continuación exponemos algunas de las situaciones registradas.

a. La inclusión de bromas y comentarios graciosos

- C intenta escribir en el pizarrón con marcadores. Hace gestos graciosos como si se enredara con los hilos con que están atados los marcadores, intenta desatarlos, y refiriéndose a los marcadores dice: “Yo me voy a traer los míos, porque no voy a saber qué diablos hacer con estos hilos...” (R₁).
- C comenta: “Hay que aprobar los dos parciales, pero algo más. Hay que traerme medialunas de la Boston, que sean dulces, si no no se aprueba la materia” (R₁).

- Un alumno pregunta si son todas las horas de clase seguidas. C le responde: “Hacemos un corte, brevísimamente. Y si yo me olvido y los agoto me lo dicen. Antes de matarme o herirme con algún objeto contundente, me avisan: C frená” (R₁).
- Un alumno pregunta si no es ya el horario de finalización de la clase. C le responde: “Sí. ¡Me voy ya! Estoy esperando que no me hagan más preguntas para dar por terminada la clase”. En este caso, además de la risa generalizada, por tratarse del cierre de la clase, el grupo responde con aplausos espontáneos (R₁).
- “Voy a bajar cinco minutos. Yo necesito mis recibos de sueldo. Para salir a mi hija como garante del alquiler. Hace un rato tenían las puertas cerradas... ¡Qué sé yo! ¡La chica va a dormir en la calle!” (R₃).
- C se encuentra explicando un concepto novedoso para los estudiantes “Hoy para nosotros, *a priori* mucho más a mano, más coloquial de lo que ha significado para los sistemas de pensamiento, es: algo previo o independiente de la experiencia”. Aquí interrumpe la exposición con una situación inesperada para todos los presentes: Se mira la remera, hace gestos graciosos y dice: “Me he puesto la remera al revés. (Mira la etiqueta y la muestra). No hay problema. Sigo” (R₂).
- “(...) Capacidad problematizadora del hombre, significa que es el único ser que tiene problemas, casi diría, por eso es hombre. Cuanto más promesa de vida sin problemas, más animalizados estaremos, más nos pareceremos a un pedazo de algarrobo” (R₂).
- “Entonces, el hombre tiene capacidad de asombro. El hombre se asombra. La diferencia está simplemente porque a mí no me consta que la hormiga se asombre de nada...” (R₃)
- Un adscripto invita al grupo a un taller de lectura filosófica, donde se leerá *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* de Nietzsche. C se dirige a una alumna de mayor edad que los demás estudiantes: “Teresita, vos no te asustes. Los chicos no son inmorales... (Risas). No te asustes. A esta edad tenés que rogar que tengan poca moral... (Risas). Tiene que ver con un texto de Nietzsche... pero Teresita, no te subas a la moral, ¿eh? ¡Te vas a aburrir!” (R₅)
- En una clase (R₆) dijo al grupo que tenía sed e iría a buscar agua, entonces una alumna le ofreció una botella de agua envasada. A los pocos minutos, se inicia una interacción con los alumnos que ofrecemos sin recortes:
C: Entonces, aquí tenemos una primera consecuencia de este relativismo sofístico y esa consecuencia, que va minando ese relativismo como actitud, que va minan-

do la salud de la ciudad, porque indudablemente acarrea división... Eh... ¿La chica del agua? ¿Esto es comprado...?

Alumna: No, no...

C: Ah... De la canilla... Si no te la pago... ¡La estoy tomando toda! (Risas del grupo). No me quiero convertir en una deudora, como diría Nietzsche (se ríe), porque los acreedores suelen ser fatales...

Alumno: O en una sofista, que cobra con el agua...

C: ¡Eso! ¡Muy bien entendido! (Se ríe) Que cobra con el agüita... ¡Muy bien! (Risas del grupo).

Cuando Cullen (2009) profundiza los desafíos de la educación actual, destaca características que la enseñanza no puede descuidar, como la “hospitalidad”, que es la responsabilidad ante la interpellación del otro, la “resistencia inteligente” ante formas de pensamiento único, y “la alegría, esa pasión que aumenta la potencia de actuar” (p. 63). Esta concepción de la alegría encuentra sus raíces filosóficas en Spinoza (1958 [1677]), quien entiende a las pasiones como potencias productoras de actos. Spinoza destaca el deseo innato de perseverar en el ser, pero el deseo puede tener aspectos negativos y destructivos, que nacen de las pasiones tristes, o positivos, que pueden permitir desarrollar la potencia por medio de las pasiones alegres que conducen a una mayor perfección. El esfuerzo ético consiste en transformar las pasiones tristes en pasiones alegres y éstas en acciones.

b. La inclusión de relatos cómicos de vivencias personales

En medio de una explicación en torno a la noción de inmortalidad en el pensamiento mítico, inesperadamente C levanta una bolsita con caramelos que una alumna tiene en su banco e inicia un relato de su propia vida familiar:

Estos come mi nieta (Risas). Ahora veo lo que es. El otro día me dijo: C, vos que acá tenés de todo... ¿no tendrías un caramelo blando? Ahora veo que es esto. Voy a comprar para darle. Es adorable esa niñita (Risas). Tres años tiene. Yo la cuido poco, pero... Yo no me parezco demasiado a una abuela tradicional, yo creo que no sabría cuidar mucho a un chico... (Risas). Entonces ella viene, y me ve siempre escribiendo, entonces toca todas las letras, me tira todo lo que yo escribo... (Risas). Y yo no le digo nada, no la reto, nada. La madre le dice: la abuela está escribiendo, dejala... Bueno, entonces se queda... por ahí... me tira los libros... Cuando era chiquita me tiraba siempre a Homero, que le quedaba a la mano... (Risas). Me tiraba *la Ilíada*, siempre estaba en el suelo... Y ahora me dice: C, ¿estás escribiendo un libro o para un congreso? (Risas) Adorable. Adorable. Pero le preguntan, mis

hijas... ¿Cocina rico la abuelita? No. Inmundo (Risas). ¡Inmundo! Una palabra mía... Es chiquita pero no idiota (Se ríe). No... ¡Inmundo dice!... (Risas) Un alumno acota: Cocina ideas la abuela...

C dice: ¡Cocina ideas! (Risas). ¡Le voy a decir! Le voy a decir... (Se ríe). El tema va a ser cuando me pregunte qué es una idea... (Risas). (R4)

En otra clase, refiriéndose a los marcadores, porque quiere escribir conceptos vinculados con la temática que está exponiendo, dice:

Estos se están muriendo, tengo que efectuar un nuevo robo a la universidad... porque: o he robado mal... de entrada... a ver... o... escribo mucho y tengo que seguir con la conducta delictiva... Bueno. Muy bien. Yo, suelo robar cosas, ¿eh? Esto a la universidad...y... irresistiblemente... pan. (Risas) Porque en mi casa nunca hay nada para comer, una mujer que escribe todo el día, la heladera es como una imagen... de Garbarino... (Risas). Entonces, para que haya algo siempre le llevo a mi hija menor, que es la que sigue viviendo conmigo, le llevo pan de los restorán y le hago tostadas... Como si yo hubiera ido a la panadería. (Risas) Por supuesto ella no cree... ella sabe que es un robo (Risas). (R5)

C demuestra su “tacto pedagógico” (Day, 2006) al interpretar los pensamientos, sentimientos e ideas de los alumnos, a partir de evidencias indirectas como gestos y actitudes, y al interpretar la significación psicológica del interés o la dificultad, así como demuestra su “intuición moral”, que consiste en “sentir” qué es mejor hacer en distintas situaciones, basándose en la comprensión pedagógica de la naturaleza y circunstancias de los alumnos (p. 99).

5. El humor: recurso pertinente en clases complejas

Si bien aún existe en algunos ámbitos el prejuicio racionalista de que la filosofía es teoría, pensamiento, razón, y que las emociones son descartables para el filosofar, las clases de C desbaratan esta concepción. Sus prácticas permiten pensar que la profesora coincide con la afirmación de Maliandi (2010): “El *logos* sin *pathos* es apatía, el *pathos* sin *logos* es ilogicidad. Una valoración genuina no puede ser ilógica y un genuino conocimiento no puede ser apático” (p. 216).

En la enseñanza de C no se observa la intención de practicar un reduccionismo emocional, sino que muestra que comprende que, como piensa Camps (2011), en la capacidad de discernimiento, razón y emoción son complementarias: “Para responder razonablemente [...] uno debe sentirse afectado, y lo opuesto a lo emocional no es lo racional, sino más bien la incapacidad de sentirse afectado” (p. 18). Según entendemos,

C aborda una praxis logopática en su enseñanza de la filosofía, porque está convencida de que la rigurosidad académica no se disuelve al enfatizar el rol de lo afectivo:

Creo que a partir de la trama afectiva, que es una trama de seguridad fundamentalmente y de confianza mutua, se pueden aprender aún cosas de gran envergadura en su dificultad [...]. La comprensión forma parte de la trama vincular, los alumnos captan el esfuerzo de quien despliega trabajo, trabajo constante, para que ellos se apropien de los objetos problemáticos. (EC)

Estas apreciaciones se concretan en su enseñanza, por ejemplo, cuando conjuga la demostración de su interés en la comprensión de los alumnos, con una apelación a la alegría mediante una expresión de humor. En R₃ interrumpe la explicación del tema diciendo:

Cuidado. No lo anticipé. No lo anticipé. Cuidado que sigo complejizando la clase. Este momento griego por excelencia que pregunta por lo que es... ¿Va bien todo? ¿Seguro? Allá... El último... ¿Quiere preguntar o movió el brazo? Movió el brazo. Va todo bien. Bueno. (R₃)

La opinión de un alumno vertida en 1-a sintetiza su valoración del buen humor de la profesora conjuntamente con el abordaje intelectual: “La profesora es muy agradable y matiza con chistes. Las clases apuntan a un grado de reflexión interesante” (EE 33- L4- 23).

Como dice Bain (2007) los buenos profesores buscan captar la atención y motivar pensamientos a través de “un proceso que es tanto racional como emocional” y “los estudiantes lo perciben y responden en consonancia” (p. 142). Esto puede reconocerse en los conceptos ofrecidos por los estudiantes en el ítem 1.a de la encuesta realizada, de los cuales hemos seleccionado sólo algunos a modo representativo. De las clases, expresan que son:

- “Didácticas. Entretenidas. Entendibles. Interesantes” (EE 4 -F 1 -23).
- “Divertidas. Interactivas. Dinámicas” (EE 5- F1- 18).
- “Emocionantes. Graciosas. Llevaderas” (EE 6- F1- 18).
- “Sapienciales. Divertidas. Enriquecedoras. Explicativas. Originales” (EE 10- F 1- 33).
- “Dinámicas. Eruditas. Atractivas. Respetuosas. Amenas” (EE 11- F1- 47).
- “Divertidas. Interesantes. Dinámicas. Útiles” (EE 42- L 5- 21).
- “Divertidas. Abarcativas. Buenas” (EE 15- L 3- 20).

O que las clases se caracterizan por su:

- “Amabilidad. Calidez. Consistencia teórica” (EE 7- F 1- 42).
- “Sentido del humor. Confianza. Preocupación por los estudiantes. Claridad en la explicación” (EE 8- L 5 -22).

- “Sabiduría. Amabilidad. Claridad. Simpatía” (EE 13- L 1- 42).
- “Claridad. Pasión. Humor. Accesible” (EE 35- L 3-20).
- “Cordialidad. Humor. Claridad. Servicio” (EE 48- F 1- 26).

Como puede interpretarse de los conceptos con los cuales los estudiantes caracterizan las clases de C, los sentimientos tienen un lugar central en sus vivencias. El acento en el humor, la simpatía, la diversión, puede entenderse como “el placer de la actividad”, concepto con el que Gurmendez (1993) define a la alegría. Además de los sustantivos o adjetivos que revelan sus sentimientos durante la propia experiencia de clase, mediante los cuales demuestran que se sienten a gusto, que disfrutan de las clases, que se sienten movilizados, motivados y cómodos, expresan un sentimiento de admiración hacia la profesora. Este sentimiento es, como dice Elster (2002), una emoción positiva que resulta de una creencia en torno a las acciones de una persona. Por otra parte, la tesis de Elster de que el vínculo social es un comportamiento emocional, parece confirmarse, por lo menos, en la perspectiva de los estudiantes.

La profesora es consciente de que sus alumnos, de primer año, son principiantes en la vida universitaria. Recurriendo a la tesis de Elster (2002), podría pensarse que si la profesora incide en las precondiciones cognitivas de los estudiantes, influye en la generación de emociones favorecedoras del aprendizaje. Si los alumnos construyen paulatinamente ciertas creencias, como que la clase de filosofía puede ser divertida y placentera, o que una clase teórica puede no ser una exposición monótona abrumadora de difícil comprensión, esas creencias pueden reemplazar las creencias contrarias que presumiblemente integren el imaginario de los estudiantes a modo de prejuicios *a priori*, que pueden ser transformadas mediante las “herramientas” didácticas a las que C recurre reflexivamente. Esto puede interpretarse en la perspectiva de los alumnos en 1.b: “Son clases entretenidas por como la docente desestructura la concepción de clase magistral donde sólo se escucha al profesor” (EE 40 -L4- 21); “Sus clases enriquecen mi pobre conocimiento. La profesora es divertida, tiene buen humor (me encanta)” (EE 10- F1- 33).

En el marco ético de respeto por el estudiante, C reconoce tanto la complejidad de la materia como la condición de principiantes de sus alumnos:

La materia no se vuelve fácil, no es de suyo fácil, porque el objeto es complejo, con más razón para alumnos de primer año, para alumnos principiantes. Me parece entonces que es necesario que todos los elementos que faciliten el acompañamiento sean desplegados. (EC)

En este retazo narrativo, C demuestra que los estudiantes ocupan el rol central en su construcción metodológica. Según Sanjurjo y Rodríguez (2009), existe en la enseñanza un principio fundamental: “el de la *no obviedad*, es decir, aquél que sostiene la

necesidad de que el docente nunca pierda de vista que el contenido es nuevo para el alumno” (p. 38); de modo que los autores estiman que para que la clase sea comprensible, es importante que los estudiantes sean una preocupación central del docente. Como se ha visto, la enseñanza de C no elude esta preocupación.

Entendemos que en el contexto de nuestro estudio, es posible añadir otro requisito al mencionado principio de la no obviedad: que el docente no pierda de vista que el estudiante universitario, especialmente del primer cuatrimestre de un primer año, puede no estar interesado, involucrado, comprometido con el aprendizaje de la materia. Esta actitud de los estudiantes, podría resumirse en el término “desimplificación” (Litwin, 2012, p. 75). Al respecto, C se esfuerza por lograr que todos los estudiantes estén involucrados en la clase, mediante diversas estrategias didácticas, entre las cuales el humor se presenta potente para este fin, logra mantener la atención, contribuye a la implicación emocional además de intelectual.

Los estudiantes, en sus expresiones vertidas en a.2, permiten interpretar que se sienten involucrados en la clase, y mencionan el humor como factor interviniente en esta implicación:

Las clases son una verdadera introducción a esta disciplina. La profesora resume conceptos fundamentales y logra transmitirlos con claridad. Si bien es una síntesis, no reduce los temas a simplezas. Abre puertas para seguir investigando. *Y el humor no falta, eso hace que la concentración siga operando a lo largo de toda la clase.* (EE 35- L3- 20)

El ritmo y la perspectiva de la docente dinamizan los temas. *Su humor y su registro hacen más cercanos los contenidos.* (EE 42- L5- 21)

La profesora prioriza las necesidades de los estudiantes mediante una atención sostenida en sus reacciones en cada momento de su despliegue temático. Su praxis se enmarca en lo que Litwin (2012) denomina “clase reflexiva” (p. 84), puesto que sus acciones no son ajena a ninguna circunstancia emergente, como puede advertirse en un fragmento de R2, cuando una alumna le pregunta a C acerca de la visión foucaultiana del autonocimiento. C, para responderle, necesitó vincular de manera inesperada el tema que estaba desarrollando con el pensamiento filosófico contemporáneo. Elabora entonces una respuesta adecuada al nivel de conocimiento de los alumnos, que se extiende por varios minutos, esforzándose por responder sin abrumar a la alumna ni a la clase. Interpretamos que la inclusión del humor que a continuación presentamos en el orden exacto en que sucedió en la clase, es producto de su evaluación del posible cansancio cognitivo de los estudiantes dada la complejidad temática, puesto que el humor efectuó una ruptura con la seriedad y concentración hasta allí sostenida. Cuando C considera que la respuesta ha satisfecho la demanda de la alumna y ésta lo corrobora, sugiere:

C: Si a alguien le interesa la perspectiva de Foucault, puede buscar en Internet. Ponen mi nombre en la web, y buscan cualquiera de estas cosas que suenen foucaultianas, que hay un montón.

Adscripta: Sí. Hay un montón de artículos. Y también fotos.

C: (Gesticulando) ¡No sé qué decís! ¿Fotos eróticas? (Risas del grupo) ¿Fotos con plumas? ¿De vedette? (Se ríe) ¿Fotos comprometidas? (Risas del grupo). ¡No!... Creo que no hay fotos (Continúan las risas de todo el grupo).

Luego, al cesar las risas, muestra que se dispone a retomar su explicación previa: "Muy bien, entonces..." Pero decide no continuar, sino introducir un relato:

C: Ah... ¡No sabés lo que pasó! Los alumnos son unos cornudos (Risas del grupo). Mirá, tomamos esto como recreo y después te sigo explicando. Les hago una historia. Cuando yo era joven, en el paleozoico... (Risas del grupo). Había por mi barrio un bachillerato humanista, donde eternamente buscaban un profesor de griego. En Castelar quedaba. Y yo llevaba mi currículum, en ese entonces servía, para dar griego. Perfecto. Yo no soy casada por iglesia, sólo por civil. Yo soñaba con enseñar griego ahí, pero se llenaba una ficha, había que responder si uno estaba casado por iglesia, si los hijos estaban bautizados... Era un instituto confesional. El cura, nunca me voy a olvidar, me decía, bueno, nosotros buscamos personas con otro perfil... ¡Qué sé yo! Decía: Le recomiendo que usted podría casarse por iglesia, bautizar las chicas y volver, nosotros estaríamos felices... En fin, todo eso. Así yo, varias veces... Yo intentaba, y nada. Y nada. ¿Por qué quería yo eso? Yo enseñaba griego en la universidad. ¿Por qué quería yo eso? Porque esos chicos se iban de viaje de egresados a Grecia (Risas del grupo). Como uno se va a las Termas de Río Hondo... ¡Ellos se iban a Grecia! Yo pensaba que los chicos, para llevar a un profesor, me iban a elegir. ¡Me van a elegir! Porque van a darse cuenta de que yo no puedo cuidar a nadie, ni a mí misma. Me van a elegir (Risas del grupo). Yo leuento esto a mis alumnos de la UBA. Y les digo: ustedes tienen que juntar plata y mandarme a Grecia, no puede ser que en televisión armen viajes y manden gente. A un señor, a un profesor, en un programa, creo que lo mandaron a Grecia. Yo... ¡Moría de envidia! (Risas del grupo). En realidad, fui a Grecia por primera vez a los 56 años, el año pasado. Bien. Yo les digo esto a mis alumnos, y estos desgraciados... ¡Armaron algo en Internet! Un blog, un no sé qué, un Facebook, algo, juntando firmas y dinero para mandar a C a Grecia. (Risas del grupo). ¡Y han subido una foto de algún congreso! (Se ríe) (Risas del grupo). Son unos cornudos (Risas del grupo).

Alumno: ¡Y así pudo viajar?

C: ¡Nada! ¡Me fui a Grecia laburando como un proletario! ¡Debería haber tirado la revolución al diablo y haberme casado por iglesia y listo! (Risas de C y del grupo).

(Voces superpuestas de alumnos).

C: Bueno. Seguimos. Le contesto a la compañera. (R₂)

Este “recreo” que propuso, consistente en narrar el anterior relato, demuestra que el humor es un recurso metodológico, que es producto de su reflexión didáctica y de su atención a los alumnos:

Si la clase ha resultado muy compleja o está resultando muy compleja, es necesario recurrir a diversos recursos [...] siempre con el objetivo de la continuidad de la inclusión en la atención, de la inclusión en la participación y de la inclusión en la comprensión. Atención, participación y comprensión al interior de la propia clase. (EC)

Los alumnos reconocen tanto su disposición para responder preguntas como su capacidad de tener en cuenta el estado anímico del grupo. En 2.b expresan: “La profesora siempre se muestra dispuesta para esclarecer dudas. Realiza breves distensiones anecdóticas a modo de recreo para distender la clase” (EE 17- L1- 18); “Es necesario el humor y la pasión para una clase introductoria. Despiertan la curiosidad de mi mente para seguir estudiando” (EE 35 -L3- 20).

La inclusión del humor en la narrativa de historias personales establece un puente entre la figura del docente y los estudiantes, que logra una cercanía mediante la risa compartida, así la alegría se presenta como sentimiento que une alteridades.

No se trata de una búsqueda de afinidad como gesto improvisado, la profesora expresa:

Los años de la práctica de enseñanza me han dado la razón en este modelo de instalación y los mejores resultados se dan o se obtienen allí cuando la relación de aprendizaje ha estado mediada por el vínculo afectivo [...]. Es el vínculo que conecta al estudiante conmigo y con el objeto del saber. (EC)

La conexión a la que se refiere C, puede encontrarse en las vivencias de los alumnos en el ítem 2.b:

Las clases son didácticas, la profesora tiene mucha experiencia, dedicación y amor por la enseñanza de la filosofía, da los temas con soltura y gracia, resultando así amenas y además lleva a la práctica la teoría por medio del debate y la problematización. (EE 1- F1-29)

Creo que el estilo de la profesora es difícil de explicar, pero su capacidad académica sumada a su manera de dar clase suscitan gratos momentos durante la cursada. (EE 43- H no consigna año de carrera- 27)

Las anteriores apreciaciones muestran que los estudiantes reconocen la trayectoria de la docente y valoran su “capacidad académica” así como “su manera de dar clase” que les resulta satisfactoria. Puede advertirse la consonancia entre la recepción de los estudiantes y el enfoque de la enseñanza de C:

Uno debe tener deseo de que el otro entienda. [...] Esto implica un claro posicionamiento. Enseñar. Enseñar con claridad. No escatimar recursos didácticos [...]. Hay complementariedad entre la instalación sólida, teóricamente sólida en un tema y el cómo transmitirlo, la didáctica de ese tema. (EC)

En cuanto a su estilo didáctico, C no recurre al humor como instancia anecdótica, como recurso aleatorio secundario o con el mero propósito de divertir a los estudiantes:

La interrupción con alguna anécdota, la interrupción con algún chiste, la interrupción con alguna palabra afectiva [...] no representan elementos aleatorios, anecdóticos, eventualmente forman parte de una construcción didáctica, un estilo naturalmente incorporado en mi propia trayectoria como docente. (EC)

Cuando en la entrevista se le pide alguna precisión en torno a su estilo didáctico, C responde:

Como los objetos son complejos, el estilo es problemático. El estilo didáctico es problemático, no anecdótico. Problemático, por tonos de voz, por estilos discursivos, por despliegues del cuerpo, [...] todo eso no constituye una referencia anecdótica de una clase más o menos pintoresca. (EC)

De tal modo confirma que su construcción metodológica no es una mera sumatoria de estrategias, sino, como dice Litwin (2008), es una “reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan” (p. 65).

6. La incidencia del humor en el clima de la clase

El humor contribuye para lograr un “clima” cálido, confortable y reconfortante, como expresa un alumno en 2.b: “La profesora hace que sus clases tengan un carisma particular donde le pone gracia a esto y es muy bueno aprender así”. (EE 22 -F1- 18).

Según Bain (2007) el “clima de la clase” influye directamente en el aprendizaje porque puede crear “un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros para poder arriesgarse aunque se equivoquen, para que se realimenten y continúen intentando” (p. 58). El autor destaca como elemento característico de los mejores profesores el lenguaje cálido, que “lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente” (p. 142).

La opinión de un alumno coincide con estas ideas: “La profesora se dirige a los alumnos de una manera clara, afable y muy amena, creando así un ambiente pacífico en donde es mucho más fácil seguir el hilo de la clase” (EE 14 -F1- 46).

Litwin (2012) propone reflexionar en torno al “clima de la clase”, para favorecer el respeto y la buena convivencia entre los diversos agentes. Destaca el rol del docente

en tal sentido y menciona diversas acciones como la conversación, la escucha de voces diferentes, los comentarios morales, relatos, ceremonias. Se trata de acciones que: “ayudan a sostener un clima donde la preocupación por el bienestar de los actores implicados en la tarea de la clase es central” (p. 59).

C sostiene la convicción de que un clima afectivo favorece el aprendizaje:

Los climas de la clase, esos climas afectivos, esos climas como de confianza, de confianza en lo que el otro académicamente sostiene. Pero de confianza en el tipo de sujeto que uno tiene enfrente, algo así como un contrato en los afectos. Creo que ese es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje. (EB)

El clima de la clase es cálido y afectivo, lo cual no excluye la “consistencia teórica”, según expresa un estudiante en 1.b:

Son clases donde impera la amabilidad, la calidez de la titular de cátedra como rasgos sobresalientes, en mi criterio, importantes para una materia de “entrada” a la carrera, esto no quita en absoluto que ya en el plano estrictamente académico son clases de mucha consistencia teórica y de alta unidad conceptual y coherencia en la exposición. (EE 7- F1 - 42)

El humor genera la respuesta biológica de la risa, que distiende y favorece la posterior concentración. Pero también provoca que resulte dinámica, placentera y agradable la clase, tanto para los estudiantes como para C que, al resonar emocionalmente con el grupo, a través de la risa y de la alegría, concreta lo que expresó en la clase inaugural: “El mayor deseo de mi parte es que la pasen bien, que aprendan, pero que aprendan en el marco de algo que les dé placer...” (R1).

7. Conclusiones

La profesora memorable de nuestro estudio sostiene la convicción de que la tonalidad sentimental es una precondición necesaria para lograr un estilo comunicacional que favorezca la enseñanza. Hemos intentado mostrar cómo el sentimiento de alegría como componente emotivo de la condición humana es suscitado mediante el humor, que la profesora introduce en sus prácticas de enseñanza de modo recurrente y persistente, no repetitivo, sino con las variaciones que la situación amerita, como recurso didáctico logopático para contribuir a la construcción de la trama vincular, pero también para contribuir a la comprensión. Hemos presentado fragmentos de nuestros registros que permiten distinguir dos modos de introducción del humor en las clases de C: como broma o chiste breve, que operó como paréntesis en el desarrollo de su

explicación de algún tema complejo y como narrativa mediante el relato de alguna situación cómica de su vida personal.

Hemos relevado cómo la apelación al humor contribuye a la gradual construcción de un “clima de clase” peculiar, cordial, ameno, amable, favorecedor del aprendizaje, pero fundamentalmente, el humor logra una afinidad entre docente y estudiantes que repercute en la predisposición para compartir temas complejos. El vínculo pedagógico en la enseñanza de nuestra profesora memorable manifiesta coincidencias con apreciaciones éticas de Cortina (2009) con respecto a que el vínculo comunicativo involucra virtudes dialógicas, no sólo se basa en una dimensión argumentativa, puesto que para que haya comunicación se requiere una dimensión cordial; es decir, no puede reducirse a un vínculo lógico, puesto que esa cordialidad involucra un reconocimiento del otro (p. 112). De modo que el humor, en la enseñanza de C, no es un recurso anecdótico pintoresco, no se trata de una improvisación sino que es uno de los componentes de su construcción metodológica, producto de su reflexión y experiencia durante tres décadas de trayectoria profesional.

Consideramos que la inclusión del humor en sus clases:

- a. Es una apelación al sentimiento de alegría en sus estudiantes.
- b. Es un despliegue del orden del discurso que rupturiza el código discursivo filosófico disciplinar.
- c. Puede deducirse, entonces, que si involucra el orden del *pathos* y el orden del *logos*, es un recurso didáctico logopático.
- d. Como recurso didáctico logopático integra el estilo didáctico de la profesora, quien logra consolidar el humor como un elemento fundamental de su estilo de “comunicación didáctica en la clase reflexiva” (Litwin, 2008, p. 88), puesto que se trata de clases complejas donde la concentración y la reflexión son indispensables.
- e. Es un aspecto reconocido, destacado y valorado positivamente por los estudiantes encuestados en nuestro estudio. Independientemente de su edad o carrera, los estudiantes valoran el clima de la clase, el trato ameno y cordial de la profesora, y destacan la importancia del humor en clases complejas e introductorias, como componente que contribuye al aprendizaje.
- f. Forma parte de la dimensión ética de la enseñanza porque contribuye a forjar la trama vincular afectiva inclusora de todos los involucrados en la clase.

Consideramos que la investigación educativa que estamos desarrollando puede ofrecer aportes para la comprensión de las peculiaridades de la enseñanza de aquellos profesores memorables que se destacan por haber sido identificados por los estudiantes como ejemplos de buena enseñanza. Nos hemos abocado aquí a la comprensión del rol

que el humor puede cumplir en la enseñanza universitaria. Si bien nos hemos referido a situaciones singulares e irrepetibles, interpretamos que los hallazgos pueden promover la reflexión en torno a la inclusión del humor en las prácticas de enseñanza.

Lista de referencias

- Aristóteles. (2010). *El arte de la Retórica*. (Trad. I. Granero, 2^a ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universidad de Valencia.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. España: Herder.
- Cortina, A. (2009). Una versión cordial de la ética del discurso. En C. Ambrosini (Comp.), *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi* (pp. 101-113). Argentina: Universidad Nacional de Lanús.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Argentina: La Crujía.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. España: Paidós.
- Gurmendez, C. (1993). *Teoría de los Sentimientos*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*. Argentina: Lugar.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Argentina: Paidós.
- Maliandi, R. (2010). *Ética convergente*. Argentina: Las cuarenta.
- Mejía, R., & Sandoval, S. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Porta, L., & Flores, G. (en dictamen). Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios. *Revista Alternativas*. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Porta, L., Sarasa, M. C., & Álvarez, Z. (septiembre, 2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 3, 181-210.

Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Argentina: Homo Sapiens.

Spinoza, B. (1958 [1677]). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cultura Económica.